

Norman K. Denzin
Yvonna S. Lincoln (Coords.)

El campo de
la investigación
cualitativa

Herramientas universitarias

gedisa
editorial

El campo de la investigación cualitativa

Manual de investigación cualitativa. Vol. I

Herramientas universitarias

Norman K. Denzin e
Yvonna S. Lincoln (*Coords.*)

METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

HERRAMIENTAS UNIVERSITARIAS

OBRAS PUBLICADAS

STUART POWELL	<i>Volver a estudiar: una guía imprescindible para los que quieran mejorar su captación</i>
IRENE VASILACHIS (COORD.)	<i>Estrategias de investigación cualitativa</i>
CHRISTINE TALBOT	<i>Estudiar a distancia</i> Una guía para estudiantes
PHIL RACE	<i>Cómo entrar en el mundo laboral después de la universidad</i>
ALAN ALDRIDGE Y KEN LEVINE	<i>Topografía del mundo social</i> Teoría y práctica de la investigación mediante encuestas
JUDITH BELL	<i>Cómo hacer tu primer trabajo de investigación</i> Guía para investigadores en educación y ciencias sociales
STEPHEN VAN EVERA	<i>Guía para estudiantes de ciencia política</i> Métodos y recursos
UMBERTO ECO	<i>Cómo se hace una tesis</i>
WAYNE BOTH, GREGORY COLOMB Y JOSEPH WILLIAMS	<i>Cómo convertirse en un hábil investigador</i>
ESTELLE M. PHILLIPS Y DEREK S. PUGH	<i>Cómo obtener un doctorado</i> Manual para estudiantes y tutores
LORRAINE BLAXTER, CHRISTINA HUGHES Y MALCOLM TIGHT	<i>Cómo se hace una investigación</i>
MELISSA WALKER	<i>Cómo escribir trabajos de investigación</i>
PHYLLIS CREME Y MARY R. LEA	<i>Escribir en la universidad</i>
ELISABETH ORNA Y GRAHAM STEVENS	<i>Cómo usar la información en trabajos de investigación</i>

El campo de la investigación cualitativa

Manual de
investigación cualitativa. Vol. I

Norman K. Denzin e
Yvonna S. Lincoln (*Coords.*)

Título original en inglés:
The Sage Handbook of Qualitative Research

© Norman K. Denzin & Yvonne S. Lincoln

Manual SAGE de investigación cualitativa. Vol. I
Traducción publicada por acuerdo con SAGE Publications (Londres, Nueva
Delhi y Estados Unidos)

Traducción: Cecilia Pavón

*Asesoramiento, revisión técnica y Prólogos para cada volumen de la edición
en castellano:* Irene Vasilachis de Gialdino

Diseño de cubierta: Iván de Pablo Bosch

Primera edición: marzo de 2012, Barcelona

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

© Editorial Gedisa, S.A.
Avenida del Tibidabo, 12 (3º)
08022 Barcelona, España
Tel. (34) 93 253 09 04
gedisa@gedisa.com
www.gedisa.com

eISBN: 978-84-18193-53-8

Queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio de
impresión, en forma idéntica, extractada o modificada, en castellano o en cual
quier otro idioma.



Esta obra ha sido publicada con una subvención de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura, para su préstamo público en Bibliotecas Públicas, de acuerdo con lo previsto en el artículo 37.2 de la Ley de Propiedad Intelectual

Plan de la obra

Manual de investigación cualitativa

Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (comps.)

- Volumen I **El campo de la investigación cualitativa**
Prólogo a la edición en castellano. Prefacio. Introducción general (Capítulo 1). Introducción al Volumen I. Capítulos 2 a 7.
R. Bishop, C. G. Christians, N. K. Denzin, M. Fine, D. J. Greenword, M. Levin, Y. S. Lincoln, L. T. Smith y L. Weis.
- Volumen II **Paradigmas y perspectivas en disputa**
Prólogo a la edición en castellano. Introducción al Volumen II. Capítulos 8 a 14.
J. Donnor, D. Foley, E. G. Guba, J. L. Kincheloe, G. Ladson-Billings, Y. S. Lincoln, P. McLaren, V. Olesen, K. Plummer, P. Saukko y A. Valenzuela.
- Volumen III **Estrategias de investigación cualitativa**
Prólogo a la edición en castellano. Introducción al Volumen III. Capítulos 15 a 24.
B. K. Alexander, J. Beverley, K. Charmaz, J. Cheek, B. F. Crabtree, J. F. Gubrium, J. A. Holstein, S. Kemmis, D. S. Madison, R. McTaggart, W. L. Miller, R. E. Stake y B. Tedlock.

Volumen IV

Métodos de reselección y análisis de datos

Prólogo a la edición en castellano. Introducción al Volumen IV. Capítulos 25 a 35.

M. V. Angrosino, P. Atkinson, S. E. Chase, S. Delamont, G. Dimitriadis, S. Finley, A. Fontana, J. H. Frey, D. Harper, S. H. Jones, G. Kamberelis, A. N. Markham, K. B. McKenzie, A. Peräkylä y J. J. Scheurich.

Volumen V

El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación

Prólogo a la edición en castellano. Introducción al Volumen V. Capítulos 36 a 42. Introducción a la parte final. Capítulos 43 y 44.

Z. Bauman, I. Brady, N. K. Denzin, J. D. Engels, S. J. Hartnett, P. Hodgkinson, D. R. Holmes, E. R. House, Y. S. Lincoln, G. E. Marcus, L. Richardson, J. K. Smith, E. A. St. Pierre y K. Stewart.

Índice

Prólogo a la edición en castellano. De las nuevas formas de conocer y de producir conocimiento <i>Irene Vasilachis de Gialdino</i>	11
Prefacio	23
1. Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica <i>Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln</i>	43
Introducción al Volumen I. Definición del campo.....	103
2. La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación-acción <i>Davydd J. Greenwood y Morten Levin</i>	117
3. Estudios composicionales, en dos partes. Sobre la teorización y el análisis críticos acerca de la (in)justicia social <i>Michelle Fine y Lois Weis</i>	155
4. Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre <i>Linda Tuhiwai Smith</i>	190

5. Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial. El enfoque kaupapa māori en la creación de conocimiento <i>Russell Bishop</i>	231
6. La ética y la política en la investigación cualitativa <i>Clifford G. Christians</i>	283
7. Los Comités de Conducta Ética y el conservadurismo metodológico. Los cuestionamientos del paradigma fenomenológico <i>Yvonna S. Lincoln</i>	332
Los compiladores del <i>Manual</i>, <i>Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln</i>	365
Los autores del Volumen I	367

Prólogo a la edición en castellano

De las nuevas formas de conocer y de producir conocimiento

Irene Vasilachis de Gialdino
CEIL-PIETTE (Conicet, ARGENTINA)

1. De la tensión entre la legitimación y la creación

No es necesario exhibir aquí el destacado aporte de este *Manual*, en sus distintas ediciones, al desarrollo y consolidación de la investigación cualitativa. Tampoco es menester resaltar su carácter de obra de obligada consulta en lo referente a las diversas epistemologías, tradiciones, perspectivas, estrategias, metodologías, temas, problemas, interrogantes ligados a dicho estilo de investigación.

Con todo, por tratarse la presente de la primera versión en español del *Manual* y, por ende, tener un destino fuertemente latinoamericano, es oportuno precisar las contribuciones plasmadas en los distintos capítulos de este volumen que, entiendo, adquieren mayor significación en este contexto en el que los procesos de investigación están, habitualmente, marcados por orientaciones epistemológicas, teóricas, metodológicas originadas fuera de sus límites pero a las que los investigadores necesitan recurrir si aspiran a que sus trabajos y reflexiones excedan esos mismos límites. Tal apelación opera aún en los casos en los que las particularidades históricas, culturales, sociales, económicas, políticas, entre otras, de las situaciones que estudian les imponen la exigencia de acudir a otras formas de conocimiento y, por tanto, a otros presupuestos ontológicos y epistemológicos que las sustenten.

En esa tensión entre, por un lado, la legitimación y, por tanto, la aceptación, y, por el otro, la creación y, frecuentemente, el rechazo, la

desaprobación, la exclusión, los investigadores se interrogan, por ejemplo, acerca de si habrán de restringir las formas de conocer a aquellas que están hoy avaladas aun poniendo en riesgo la calidad de la investigación. Se preguntan, además, si han de reducir las formas históricas y posibles de ser de las sociedades a aquellos modelos de división, jerarquización, ordenación, distribución consagrados, cuyo conocimiento es posible de acuerdo con los criterios vigentes en el paradigma predominante, el cual, al naturalizar, contribuye tanto con la tergiversación como con la asimilación ontológica de la injusticia, la dominación, la opresión. ¿Podrían los investigadores latinoamericanos cuestionar las formas de conocer mediante las cuales se los ha conocido, y se los intenta conocer durante el persistente proceso de colonización y, a la vez, postular otras formas alternativas de conocimiento sin sufrir la condena al ostracismo del mundo de la ciencia?

Esos mismos investigadores cuestionan los perniciosos efectos del mecanismo por el cual lo que puede llegar a ser: las múltiples, renovadas, disímiles perspectivas utópicas, se reduce a lo que ha sido y se espera que sea, de acuerdo con las variadas suertes que a la posibilidad de acción social le atribuyen los asentados y revitalizados determinismos.

La clausura de las formas de conocer se corresponde, pues, con la de las formas de ser de las sociedades. En tal sentido, este *Manual* abre las compuertas para que las aguas largamente estancadas dejen paso a las nuevas corrientes de pensamiento, de conocimiento, de acción, y para que, entonces, los límites que impone el conocimiento convencional, normalizado, no se traduzcan en límites a esa acción, y a la admisión del carácter innovador de las innumerables prácticas cotidianas con las que mujeres y hombres transforman su mundo y el mundo.

Son, precisamente, esas nuevas corrientes vinculadas con las formas de conocer y de producir conocimiento las que considero menester destacar aquí, en especial, en cuanto a aquellos aspectos en los que diversas perspectivas coinciden como, entre otros, en el reconocimiento de la copresencia de una multiplicidad de formas de conocimiento, en la implementación y desarrollo de otras formas de conocer, y en el valor acordado a la ética de la investigación, y a la ética durante todo el proceso investigativo.

2. De la multiplicidad de las formas de conocimiento

Como sostienen **Denzin** y **Lincoln** en el Prefacio, las ciencias sociales y políticas, junto con las humanidades, se acercan entre sí, compartiendo un abordaje interpretativo y cualitativo de la investigación y la teoría, y aceptando formulaciones paradigmáticas múltiples,

sumadas a complejas críticas éticas y epistemológicas a la metodología de investigación tradicional en esas ciencias. Esa multiplicidad de formas de conocimiento, que se vincula con la posibilidad de dar respuesta, legal y política, a los reclamos sociales, constituye una forma de resistencia a los regímenes neoliberales de la verdad, la ciencia y la justicia.

Más adelante, en la Introducción general, Capítulo 1, **Denzin** y **Lincoln** expresan que el investigador cualitativo opera comprensivamente con distintos paradigmas, sin pretender integrarlos ya que esos paradigmas, que representan regímenes de creencias y suponen determinadas visiones del mundo, implican sistemas filosóficos globales cada uno de los cuales posee su propia ontología, epistemología y metodología. En el campo de la investigación cualitativa coexisten, pues, múltiples opciones. Nunca antes los investigadores tuvieron a su alcance tantos paradigmas, estrategias de investigación y métodos de análisis. El momento actual puede caracterizarse, entonces, como de descubrimientos y redescubrimientos, y en él se discuten nuevas formas de mirar, de interpretar, de argumentar, de escribir, reconociendo que ningún método puede captar todas las sutiles variaciones de la experiencia humana.

No obstante, **Lincoln**, en el Capítulo 7, advierte sobre los riesgos que implica, para la investigación cualitativa, el nuevo conservadurismo metodológico, estrechamente ligado a cambios legislativos y de las políticas públicas, el cual se expande en nombre de la investigación fundada en la evidencia y de la investigación con bases «científicas». Este conservadurismo prescribe un conjunto de prácticas de investigación que han de considerarse como estándares normativos, a la vez que desaprueba o relega a otras prácticas a una posición subsidiaria, desconociendo su fuerza innovadora. El énfasis en la inferencia causal termina por excluir a otras formas de explicación y, por ende, constriñe, en lugar de ampliar, la comprensión profunda de determinados procesos microsociales, en particular, si se relacionan con formas de opresión, injusticia, discriminación, y carencias económicas y educativas. En ese contexto, para **Lincoln**, las probabilidades de realizar investigaciones encaminadas a robustecer los procesos democráticos y emancipatorios son cada vez más restringidas, al igual que la posibilidad de que las voces que tales indagaciones pretenden transmitir, esto es, aquellas que provienen de los pobres, de los oprimidos, de los pueblos poscoloniales sean escuchadas y reconocidas.

La reducción del ámbito de lo que debe ser calificado como «científico» termina por expulsar a aquellos investigadores que proceden con epistemologías críticas o alternativas, y que cuestionan tanto la supremacía del conocimiento científico como su exigencia de cumplir con las metas de la ciencia: generalización, objetividad, replicabilidad,

carácter desinteresado. Esas epistemologías críticas se sitúan fuera del «canon occidental» eurocéntrico, y habitualmente patriarcal, y abogan por el respeto a la diversidad como condición del desarrollo de una sociedad pluralista.

3. De las otras formas de conocer y de producir conocimiento

3.1. La investigación cogeneratediva

Greenwood y **Levin** señalan, en el Capítulo 2, respecto de las ciencias sociales, su alejamiento del compromiso social, esto es, la divergencia entre la teoría y la praxis. Se interrogan acerca de la escasa relación entre el conocimiento que esas ciencias producen y la solución de problemas sociales. Frente a la noción de conocimiento como un proceso individual y cognitivo, formado por la capacidad de comprensión, consideran que constituye un fenómeno inherentemente colectivo, y socialmente construido y distribuido, y que, en las ciencias sociales sirve para crear un puente entre la investigación y las necesidades de conocimiento de la sociedad en general. En consecuencia, oponen la investigación-acción, que apoyan y practican, a la de carácter convencional, entendiendo que la investigación social que no se aplica de manera colaborativa puede ser denominada especulación pero no investigación.

La investigación-acción, como forma de desarrollar teoría y conocimientos válidos orientados a promover el cambio social positivo, apunta a resolver problemas específicos en un contexto dado, a través de una investigación democrática en la cual los investigadores profesionales colaboran con los interesados locales para formular soluciones a problemas importantes para ellos. **Greenwood** y **Levin** denominan a tal proceso *investigación cogeneratediva* porque se basa en la colaboración entre los profesionales y los interesados locales, y apunta a resolver, en contexto, problemas de la vida real. Dicha cooperación alcanza a la definición de los problemas, y a la reunión y organización del conocimiento. De modo tal, para esta perspectiva, la investigación-acción constituye la estrategia central de la investigación social y el desarrollo organizacional, y es la que hará posible el cambio de la relación entre los investigadores, las universidades y la sociedad.

3.2. La teoría del método

La noción y la práctica del trabajo cualitativo conducen a **Fine** y **Weis** a sugerir, en el Capítulo 3, que ningún grupo puede ser entendido como si se encontrase fuera de los aspectos relacionales y estructurales de la formación de la identidad. En el corazón de los estudios composicionales que encaran yacen tres movimientos analíticos. El primero, refiere a la colocación del material etnográfico y narrativo dentro de una interpretación contextual e histórica de las formaciones económicas y raciales. El segundo, supone la confianza en las categorías de la identidad social como formas sociales porosas, flexibles, a la vez que la resistencia a las categorías sociales –raza, etnicidad, clase, género– como coherentes y homogéneas, pero sin dejar de reconocer que tales categorías se tornan «reales» en la vida institucional. Con el tercero, como corolario del interés de los autores en las categorías como emplazamientos fluidos para la producción de sentido, buscan elaborar las variaciones texturizadas de las identidades que pueden ser halladas dentro de cualquier categoría singular. Esos tres movimientos: contextual, relacional y potencialmente centrado en la variación individual, son cruciales para la que denominan *teoría del método*, a la que suponen conceptualmente afín al quehacer de un artista visual que considera en su composición tanto los espacios positivos como los negativos. Estas condiciones llevan a **Fine** y **Weis** a denominar al método articulado que proponen como *estudios composicionales*. Intencional y conscientemente, politizan la metáfora artística-composicional que emplean, argumentando que las composiciones etnográficas que realizan se encuentran en el nexo de las fuerzas estructurales con las vidas y capacidades individuales. Las identidades son construidas, luego, en relación con las identidades construidas de otros, así como, de manera dialéctica, en conexión con la economía y la cultura en sentido más amplio. Los estudios composicionales, entonces, relevan y explicitan el mapeo de las formaciones económicas, raciales y políticas dentro de las estructuras, las relaciones y las identidades.

3.3. La investigación indigenista

A partir de una perspectiva indigenista **Smith**, en el Capítulo 4, examina la urdimbre de problemas en torno de las metodologías, la ética, las instituciones y las comunidades aludiendo a ciertos espacios históricos, políticos y morales, y a las relaciones de articulación que se forjan entre las aspiraciones indígenas, el activismo político y la justicia social. Entiende a las personas indígenas como el conjunto de aquellos que fueron testigos, excluidos y sobrevivientes de la modernidad y

el imperialismo. Para esta orientación, la historia de la investigación está, por una parte, estrechamente enlazada con la colonización y con su reproducción, y, por la otra, apartada de la posibilidad de desarrollo y autodeterminación de los pueblos indígenas.

Los *investigadores indigenistas* intentan, en nuestros días, desplegar metodologías y enfoques de investigación que privilegien el conocimiento, las voces, las experiencias de las personas indígenas, así como el análisis de sus condiciones sociales, materiales y espirituales. Este cambio de mirada, en palabras de **Smith**, implicó dejar de vernos como víctimas pasivas de sucesivas investigaciones para pasar a considerarnos activistas comprometidos con la lucha contrahegemónica en torno de las prácticas investigativas. La descolonización de la investigación se propone, entonces, como un programa cuyo objetivo es transformar la institución de la investigación, las estructuras profundas y las formas naturalizadas de organizar, conducir y diseminar la investigación y el conocimiento. Tal descolonización es disruptiva y política porque obliga a las sociedades a revisar su pasado desafiando los sistemas estructurales e institucionales de poder. De esta suerte, la investigación comienza a ser observada gradualmente como un medio potencial para superar los impactos negativos del colonialismo, y para recuperar y reconocer los modos alternativos de ser y conocer.

La investigación cualitativa puede constituirse, para **Smith**, en una herramienta poderosa para las comunidades indígenas, a fin de librar la batalla de la representación, para tejer y desentrañar argumentos que compiten entre sí, para situar, ubicar, contextualizar, para crear espacios de descolonización, para hacer posible oír el silencio y escuchar las voces de los silenciados, para crear ámbitos para el diálogo a través del respeto de la diferencia.

3.4. El enfoque kaupapa māorí

Con el objetivo de promover la autodeterminación entre los participantes de la investigación, y en el marco del enfoque kaupapa māorí, en el Capítulo 5, **Bishop** identifica los problemas de poder ligados a los procesos de investigación y a la evaluación de ésta. Tales problemas como la iniciación, los beneficios, la representación, la legitimidad y la responsabilidad son abordados desde la práctica, centrándose en el pueblo māorí y en su experiencia de investigación. **Bishop** concluye en que el control sobre la representación y la legitimidad se conserva dentro de los límites de los paradigmas y epistemologías tradicionales, y las particularidades locales de la iniciación y la responsabilidad se sitúan en marcos culturales occidentales, lo cual impide el despliegue de las formas culturales y los procesos de iniciación y res-

ponsabilidad propios del pueblo māorí. Así, como ejemplo, los criterios de neutralidad, objetividad y distancia excluyeron al pueblo māorí de la participación en la construcción, validación y legitimación del conocimiento.

La *investigación kaupapa māorí* desafía el modo en el que los discursos coloniales y neocoloniales inscriben la «otredad», e impugna los criterios de validez que ocultan al investigador tras el velo de la objetividad y que rechazan las formas de conocimiento del «otro», las que están ligadas al tiempo, a la conectividad, al parentesco, al compromiso y a la participación. Esta investigación propone activar la autodeterminación, es colectivista y se orienta al beneficio de todos los participantes de acuerdo con una agenda fijada colectivamente. Cuestiona, por ende, tanto la hegemonía de la investigación individualista tradicional, que beneficia primordialmente a los investigadores y a sus objetivos, como los modos en los que ese tipo de investigación define, construye y provee conocimiento sobre los pueblos indígenas.

El proceso de investigación kaupapa māorí es participativo y colaborativamente guiado. La investigación es dirigida por los participantes, los que definen los problemas de investigación, evalúan los beneficios probables y los distribuyen, bosquejan el diseño de trabajo, emprenden las tareas necesarias, otorgan acceso a los resultados, controlan la distribución del conocimiento, y determinan frente a quién el investigador es responsable.

Bishop ofrece tres ejemplos de prácticas de investigación culturalmente responsables, y en todos ellos recurre al proceso de *narración colaborativa*, orientado a que los participantes en la investigación reúnan sus experiencias, reflexionen sobre ellas y les otorguen significado en el marco de su propio contexto cultural y, en particular, en su propio lenguaje, ubicándose al interior de los discursos en los que se hallan las explicaciones y significados. Por este medio, las interpretaciones y análisis efectuados por esos actores pasaron a ser considerados aceptables y legítimos, a diferencia del punto de vista tradicional que sólo concibe como tales a aquellos que provienen del investigador. La narración colaborativa es, así, un enfoque genérico y no sólo una metodología que transforma la relación entre el investigador y los actores participantes.

Los investigadores en contextos kaupapa māorí se reposicionan, entonces, de forma tal que ya no necesitan tratar de emancipar o de dar voz, o poder a los otros, o referirse a ellos como voces sometidas. Por el contrario, son capaces de escuchar y trabajar en colaboración con aquellos tradicionalmente «hechos otros», los que forjan el significado de sus propias experiencias y conocimientos.

3.5. La investigación comunitaria feminista

Christians, en el Capítulo 6, señala las particularidades de la *investigación comunitaria feminista*: es colaborativa en su diseño y participativa en su ejecución, los participantes tienen voz respecto de cómo debería llevarse a cabo la indagación, y voto para realizarla efectivamente, lo que incluye la atribución de decidir acerca de los problemas que deberían ser estudiados, los métodos adecuados, los resultados a considerar como válidos, y el modo en el que los descubrimientos habrán de ser implementados y empleados. Dado su mutualismo cooperativo, la investigación sirve a la comunidad en la que se ejecuta, más que a la de los productores de conocimiento y diseñadores de políticas.

La investigación comunitaria se funda en la máxima de que las personas son los árbitros de su propia presencia en el mundo. La misión de la investigación social consiste, para esta posición, en alcanzar suficiencia interpretativa, la que busca que las vidas de las personas, cargadas con múltiples interpretaciones e inmersas en una rica complejidad cultural, se consideren en toda su integridad y con respeto a la dignidad. La interpretación para ser suficiente debe cumplir con tres condiciones: representar la multiplicidad de voces, incrementar el discernimiento moral, y promover la transformación social.

De acuerdo con el comunitarismo feminista, al ingresar al dominio comunitario, no desde la perspectiva de la toma de decisiones individual, sino desde una noción universal de la comunidad, es factible sustentar la creencia en la colaboración entre investigadores y actores participantes en el ámbito moral. El investigador, lejos de aproximarse al campo imbuido de preconceptos acerca de esos actores, busca formas de hacer efectivo, en la interacción, el carácter sagrado de la vida, para lo cual cada cultura, en diversas situaciones, provee una multiplicidad de sentidos y aplicaciones. De esta suerte, tales actores comparten la noción de bien y los investigadores contribuyen con el proceso de hacerla realidad.

Partiendo del supuesto de que todas las culturas humanas tienen algo importante que decir, la investigación en ciencia social reconoce, para **Christians**, los valores culturales particulares de acuerdo con la dignidad humana universal.

4. De la ética «en» y «de» la investigación

De acuerdo con la perspectiva de **Denzin y Lincoln**, presente ya en la Introducción general a este *Manual*, Capítulo 1, las ciencias sociales son disciplinas normativas, involucradas desde sus comienzos

en valoraciones, y en cuestiones de ideología, poder, deseo, sexismo, racismo, dominación, represión y control. A lo que ambos aspiran es a una ciencia social comprometida profundamente con temas de justicia social, no violencia, equidad, paz, y derechos humanos. Para ellos, por tanto, ya no es una opción viable la de una ciencia social que proclame que esos temas pueden ser abordados a voluntad.

Smith, en el Capítulo 4, resalta el valor de la ética de la investigación para las comunidades indígenas, y para otras comunidades marginadas. Esa ética consiste en el establecimiento, mantenimiento y cultivo de las relaciones recíprocas y respetuosas, no sólo de las personas entre sí como individuos sino, también, como colectivos y como miembros de comunidades, y con las personas que viven y conviven con otras entidades en su entorno.

La historia de la ética de la investigación que tiene como objeto a los seres humanos supone, entre otros, tanto el estudio del modo en el que las sociedades, las instituciones, las disciplinas, los individuos autorizan, describen, colonizan y gobiernan, como el estudio del imperialismo, del racismo y del patriarcado históricos, y de las nuevas formaciones de estos sistemas en las relaciones de poder contemporáneas.

De otra parte, las comunidades indígenas tienen un modo alternativo de conocerse a sí mismas que ha logrado sobrevivir a los ataques de la colonización y a sus impactos. Esta forma de conocimiento proporciona el acceso a una epistemología diferente, a una visión alternativa de la sociedad, y a una ética también alternativa para la conducta humana.

La calidad de las relaciones del investigador con aquellos con los que interactúa, y a los que habrá de representar en sus textos, es situada por **Bishop**, en el Capítulo 5, en el centro de sus reflexiones. Se interroga si esos actores serán observados como puro forraje para alimentar las afirmaciones del investigador, autocentradas profesionalmente, o si serán aceptados como sujetos dotados de voz, con opiniones y dilemas específicos, esto es, como personas unidas a ese investigador por lazos de reciprocidad. Ofrece, así, estrategias para desarrollar formas de involucramiento y lograr un reposicionamiento discursivo de los investigadores que haga posible la autodeterminación de los pueblos indígenas. La investigación kaupapa māori que propone surge de un amplio movimiento de revitalización étnica; los grupos de investigación se desarrollan relacional y organizacionalmente de acuerdo con los principios de la familia extendida, lo que implica identificar una serie de derechos y de responsabilidades, compromisos, obligaciones y apoyos que resultan fundamentales para la comunidad. Las costumbres de la familia extendida suponen: interacciones personales cálidas, manifestaciones de solidaridad grupal y responsabilidad corporativa por la propiedad grupal, temas y problemas materiales e inmateriales,

como, por ejemplo, el conocimiento. Estos atributos confluyen en los conceptos de amor, en su sentido más amplio, o mutualidad, amabilidad, hospitalidad y orientación, los que se constituyen en aspectos inherentes en y de la investigación. De esta manera, los métodos y principios empleados en el proceso de investigación no difieren de aquellos utilizados por los m̃aoríes para establecer sus propias relaciones.

El vínculo entre la libertad humana y el orden moral es examinado por **Christians**, en el Capítulo 6, quien sostiene que el Iluminismo insistió categóricamente en la autonomía de acuerdo con el supuesto de que la libertad debe distinguirse del orden moral y no integrarse a él. La preocupación de este autor es abordar la inscripción de las ciencias sociales en la filosofía liberal del Iluminismo, considerando que la posibilidad de fundar un paradigma alternativo en esas ciencias depende de la integración de la autonomía y el orden moral.

Nuestras convicciones morales ampliamente compartidas se desarrollan, para **Christians**, a través del discurso en el marco de una comunidad. Estas comunidades que alimentan y comparten el discurso moral, representan una alternativa radical frente al individualismo utilitarista de la modernidad. En el comunitarismo feminista, que vuelve a aunar la vida humana con el orden moral, las comunidades son parte de lo universal: el opuesto dialéctico de una ética de la autonomía individual, es decir, la solidaridad humana universal. Nuestra obligación de cuidar el uno del otro, asevera, define nuestra existencia. El carácter sagrado primigenio de todos, sin excepción, es el corazón del orden moral y el nuevo punto de partida para nuestro teorizar.

Para el modelo comunitario feminista, las personas nacen en un universo sociocultural en el que los valores, compromisos morales y significados existenciales se negocian en el diálogo y en el que las metas nunca se cumplen en el aislamiento, sino a través del vínculo humano, en el epicentro de la formación social. Las acciones moralmente apropiadas, por definición, están orientadas a la comunidad. Los valores morales comunes son elementos intrínsecos a la existencia diaria y a la identidad de una comunidad dada. De forma tal, la misión de la investigación en ciencias sociales es contribuir a que prospere la vida de la comunidad, ofreciendo a sus miembros los instrumentos necesarios para llegar a conclusiones comunes con el objetivo de lograr la transformación de esa comunidad. El avance del entendimiento moral está basado en la capacidad de las personas de compartir sus puntos de vista en una situación social.

El comunitarismo feminista trata de engendrar razonamiento moral internamente. Las comunidades están entrelazadas por narrativas que refuerzan su comprensión común de lo bueno y lo malo, la felicidad y la recompensa, y el significado de la vida y de la muerte. El cuidado y el acuerdo recíprocos, arraigados en la experiencia emocio-

nal, y no en el consenso formal, constituyen los cimientos sobre los que se construye la posibilidad del discurso moral.

Las normas presentes en los códigos de ética que regulan la ética de la investigación, tal como vienen implementándose, afirma **Lincoln** en el Capítulo 7, no han podido seguir los pasos de los nuevos desarrollos operados en las metodologías de investigación. En especial, han quedado atrás las metodologías cualitativas que se centran en la colaboración entre los investigadores y los actores participantes, y en el reclamo de una ética comunitaria y democrática en el ámbito de la investigación que recoja las epistemologías emergentes, profundamente ligadas a las tradiciones culturales.

5. De los aportes, de los desafíos y de la responsabilidad

Este *Manual* se ofrece, así, como una amplia, profundizada y renovada gama de posibilidades para el quehacer del investigador cualitativo y, al mismo tiempo, como un desafío que lo interpela y lo estimula a implementar y a reconocer el alcance de múltiples formas de conocimiento, de variados paradigmas, atendiendo al sistema filosófico privativo de cada uno de ellos, y a la apropiada relación entre la ontología, la epistemología y la metodología.

Estas diversas formas de conocer, que, por lo demás, operan como modos de resistencia a los regímenes consolidados y reproducidos de la verdad, de la ciencia y de la justicia, destacan el carácter inherentemente colectivo, y socialmente construido y distribuido del conocimiento, se proponen modificar las estructuras profundas y las formas naturalizadas de organizar, conducir y diseminar la investigación y el conocimiento, y dan prioridad a otras voces antes silenciadas, y a otras formas de ser, de conocer y de producir conocimiento. Enfrentando a los paradigmas y epistemologías tradicionales, promueven la transformación social y la cooperación de los actores participantes en la construcción, validación y legitimación del conocimiento. Asimismo, revisan y redefinen las características, la elaboración del diseño, los fines y funciones de la investigación, reservando a la comunidad un lugar prioritario en el proceso de su desarrollo, y en el de la decisión de sus posibles aportes y beneficios.

La investigación social no puede sino respetar los valores culturales particulares, al mismo tiempo que la dignidad humana universal. La ética, como componente esencial del proceso investigativo, evitando que opere la exclusión de formas alternativas de sociedad y de conducta, procura el establecimiento, mantenimiento y desarrollo de las

relaciones recíprocas y respetuosas, las que tienen como sujeto tanto a las personas como a los colectivos. Tales lazos de reciprocidad alcanzan al vínculo entre el investigador y aquellos que participan en su indagación. La ética de la autonomía individual es sustituida por la solidaridad humana universal, enraizada en la obligación de cuidar el uno del otro, y el consenso formal deja el lugar de privilegio al acuerdo surgido del diálogo, del compromiso, y del reconocimiento mutuo. Al mismo tiempo, el presupuesto de la distancia, de la separación, propio del dualismo epistemológico, se diluye frente a la aceptación del principio de igualdad esencial respecto de los sujetos de la interacción cognitiva. El carácter relacional de la investigación cualitativa determina, pues, el ineludible compromiso del investigador de respetar a toda/o «otra/o» en su identidad, en su alteridad irreductible.

Prefacio

La tercera edición inglesa del *Manual de investigación cualitativa*, como ya ocurría con su segunda edición, constituye virtualmente un nuevo libro. Alrededor de dos tercios de los autores son nuevos colaboradores. El *Manual* que presentamos ahora contiene 42 nuevos capítulos y nuevos autores y coautores. De los temas tratados en este *Manual*, 16 son enteramente nuevos, e incluyen colaboraciones sobre la investigación indigenista, metodologías de descolonización, etnografía crítica, humanismo crítico y teoría *queer*, etnografía performativa, estudios narrativos, investigación basada en el arte, etnografía *online*, metodologías analíticas, metodologías foucaultianas, conversación y texto, grupos focales y pedagogía crítica, relativismo, criterios y política, poéticas del lugar, poéticas culturales y de investigación, evaluación cualitativa y política social, investigación de las ciencias sociales en el nuevo milenio y antropología de la contemporaneidad. Por su parte, todos los autores que habían participado de ediciones anteriores revisaron sustancialmente sus contribuciones originales o produjeron textos totalmente nuevos.

Esta edición revisada del *Manual de investigación cualitativa* continúa exactamente donde la segunda edición en inglés terminaba. A lo largo de los últimos 25 años, una revolución metodológica tuvo lugar silenciosamente en las ciencias sociales, de resultados de la cual los límites entre las distintas disciplinas comenzaron a desdibujarse. Las ciencias sociales y políticas, junto con las humanidades, se están

acercando entre sí al hacer foco todas ellas en un abordaje interpretativo y cualitativo de la investigación y de la teoría. Si bien no se trata aquí de nuevas tendencias, el alcance de esta «revolución cualitativa» sobre la esfera de las ciencias sociales y los campos profesionales relacionados con ellas es asombroso. La reacción abrumadoramente positiva frente a las versiones primera y segunda de nuestro libro así lo afirma, y seguimos estupefactos por la recepción que tuvieron estas ediciones. Investigadores y docentes por igual encontraron materiales útiles en ellas, con los cuales enseñar e iniciar nuevas investigaciones.

Sin embargo, a nadie sorprende el hecho de que esta revolución silenciosa haya enfrentando también una fuerte resistencia, como se discute en el Capítulo 1, nuestra Introducción general a esta nueva edición. No es necesario aclarar que esta resistencia surge del riñón del discurso neoconservador (por ejemplo, la ley llamada «No Child Left Behind» [Ningún niño dejado atrás]) y el reciente informe publicado por el Consejo Nacional de Investigación (véase Feuer, Towne y Shavelson, 2002), que se apropió de epistemologías neopositivistas, llamadas como basadas en la «evidencia». Para los líderes de este movimiento, la investigación cualitativa sencillamente no es científica; no debería, por lo tanto, recibir financiación pública, y tiene poco valor en el campo de la política social (véase Lincoln y Cannella, 2004).

A pesar de todo, sigue habiendo múltiples lectores para este libro en el área de las ciencias sociales y las humanidades: estudiantes de posgrado ansiosos por aprender cómo hacer investigación cualitativa, profesores interesados en adquirir mayor información sobre nuestro campo, personas que trabajan en política, conscientes del valor de las metodologías de investigación cualitativa y deseosas de conocer los últimos desarrollos en el campo, así como docentes expertos en una o más de las áreas cubiertas por el *Manual*, que también necesitan actualizarse. Nunca se nos ocurrió que el libro encontraría una audiencia tan amplia. Tampoco pensamos que se convertiría en texto de estudio en cursos de metodologías de investigación de grado y posgrado. Pero así fue. En 2003, creamos en inglés a partir del *Manual* tres nuevos volúmenes de tapa dura para uso en clase: *The Landscape of Qualitative Research*, *Strategies of Qualitative Inquiry* y *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*.

La investigación cualitativa es, entre otras cosas, el nombre de «un movimiento reformista que comenzó durante la primera mitad de los años setenta en la universidad» (Schwandt, 2000, pág. 189). Los paradigmas crítico e interpretativo, en sus múltiples formas, son centrales para este movimiento. Éste incluye formulaciones paradigmáticas múltiples y, también, complejas críticas, epistemológicas y éticas, a la metodología de investigación tradicional en las ciencias sociales. El movimiento tiene ahora sus propias revistas especializadas, sus aso-

ciaciones científicas, sus conferencias y talleres anuales, sus cátedras y seminarios en universidades.

Las transformaciones en el campo de la investigación cualitativa que tuvieron lugar a comienzos de la década de 1990 continuaron ganando intensidad a medida que transcurría la década. Muchos académicos comenzaron a pensar que los días de la investigación libre de valores, basada en una mirada omnisciente sobre la realidad, se habían acabado. Hoy, muchos de ellos aceptan que toda investigación está orientada moral y políticamente. Hacia el final del siglo XX, pocos eran los que miraban con escepticismo este giro narrativo. El giro había tenido lugar, y eso era todo lo que valía la pena decir. Muchos hicieron narraciones desde el campo de observación. Más aún, hoy sabemos que hombres y mujeres escriben sobre la cultura de modos distintos y que escribir no es tampoco, en sí mismo, una práctica inocente.

Ciertos modos experimentales y reflexivos de escritura etnográfica en primera persona se han vuelto ya un lugar común, y las narrativas personales críticas se convirtieron en una pieza clave de las metodologías descolonizadoras y contrahegemónicas (Mutua y Swadener, 2004, pág. 16). Sociólogos, antropólogos y educadores siguen explorando nuevas formas de hacer etnografía, escribir ficción, teatro, textos para representaciones y poesía etnográfica. Las revistas de ciencias sociales celebran concursos de ficción; el periodismo ciudadano llama a una etnografía ciudadana, o pública, y la crítica cultural es ahora una práctica aceptada.

Hoy en día nos urge la necesidad de mostrar cómo las prácticas de la investigación cualitativa pueden ayudar a cambiar el mundo de una manera positiva. Por eso, a comienzos del siglo XXI, es necesario retomar la promesa de la investigación cualitativa como una forma de práctica democrática radical (Peshkin, 1993). En la carta en la que invitábamos a los autores a enviar colaboraciones para esta obra, decíamos:

Ésta será la tercera generación de nuestro libro. La primera estableció el hecho de que la investigación cualitativa ha madurado como campo, y ahora merece ser tomada en serio. La segunda proponía la necesidad de mostrar de qué modo la investigación cualitativa puede utilizarse para abordar temas de justicia social. En esta tercera edición, tratamos de ser todavía más explícitos a nivel político. Estamos de acuerdo con Ginnie Olesen (2000, pág. 215) en que «la indignación no es suficiente».¹ Queremos que nos ayuden a trazar el camino: ¿cómo lle-

¹ Centrándose en la agenda feminista, Olesen (2000, pág. 215) hace un llamado a que «una academia incisiva enmarque, dirija y utilice la pasión en interés de trabajar sobre los graves problemas en muchas áreas de la salud de la mujer».

vamos a la actual generación de investigación y pensamiento crítico, interpretativo, desde la indignación a la acción política progresista, a la teoría y el método que conectan la política, la pedagogía y la ética con la acción concreta sobre el mundo? Queremos que la nueva edición lleve la investigación cualitativa al nuevo siglo. Queremos que apunte a un proyecto democrático, comprometido con la justicia social en una era de incertidumbre. Al mismo tiempo, queremos autores capaces de escribir capítulos que aborden temas concretos y prácticos, pero que también critiquen el campo y tracen un mapa de temas, debates y desarrollos cruciales, ya sean consolidados o emergentes.

De esto se trata esta edición: de mostrar cómo los académicos podemos utilizar los discursos de la investigación cualitativa para colaborar en el diseño y la creación de una sociedad democrática y libre. De un modo u otro, este compromiso define cada uno de los textos que integran esta obra.

XXX

A un manual le pedimos que haga muchas cosas. Idealmente, un manual debe representar el destilado de un campo de conocimiento dado; debe ser un libro de referencia que sintetice un cuerpo de bibliografía existente y que ayude a definir y dar forma al presente y el futuro de una disciplina. Un manual debe graficar el pasado, el presente y el futuro de los discursos disponibles; debe representar el mejor pensamiento de los mejores académicos del mundo. Por definición, un manual es reflexivo, comprensivo, dialógico y accesible. Es confiable y definitivo. Su campo de problemas está claramente definido, sus autores trabajan en un marco común y buscan, como sus editores, ordenar un campo y una disciplina, si bien respetan y honran la diversidad de perspectivas disciplinarias y paradigmáticas.

Un manual es mucho más que una reseña de la bibliografía disponible. Está dirigido a estudiantes de posgrado, investigadores de trayectoria, y académicos deseosos de tener un mejor conocimiento del campo. Incluye información útil para la investigación más concreta, muestra el camino que va de las ideas a la investigación, de la investigación a la interpretación y de la interpretación a la práctica, entendida ésta como acción concreta sobre el mundo. Un manual sitúa su proyecto en el marco de grandes formaciones históricas y disciplinarias, y toma posición en temas de justicia social. No se trata de pura erudición. Un manual es, sin duda, algo modesto, pero indispensable.

Estas ideas organizaron la primera y segunda edición en inglés de nuestro *Manual*. En términos metafóricos, éste es el libro sobre in-

investigación cualitativa que uno llevaría a una isla desierta (o elegiría leer antes de un examen decisivo). Durante la primavera y el verano de 2002 volvimos sobre esta premisa, y nos decidimos a trazar un mapa, con la mayor exactitud posible, de lo que ocurrió en el campo de la investigación cualitativa desde el lanzamiento de las dos primeras ediciones.

El «campo» de la investigación cualitativa

La elección de una foto del puente de Brooklyn para la tapa de la segunda edición inglesa respondía a una intención bien clara. Como esa compleja estructura de ingeniería, el *Manual* (en aquella edición tanto como en ésta) sirve de puente entre lo nuevo y lo viejo, nuclea diferentes comunidades interpretativas y se extiende a lo largo de múltiples paisajes. Ofrece un camino de doble circulación entre lo público y lo privado, entre lo científico y lo sagrado, entre la investigación rigurosa y la expresión artística.

El fundamentalismo metodológico

No nos llevó mucho tiempo descubrir que el «campo» de la investigación cualitativa había experimentado saltos cuánticos desde la primavera de 1991, cuando planeamos la primera edición en inglés. Una vez más, aprendimos que este campo se define primariamente por un conjunto de tensiones, contradicciones y vacilaciones esenciales. Estas tensiones, muchas de las cuales salieron a la luz con posterioridad a 1991, se mueven entre definiciones y concepciones del campo que compiten entre sí y que se alojan tanto dentro como fuera de él. El conservadurismo metodológico de los últimos años, característico de los programas educativos de la administración de George W. Bush, instauró un régimen de la verdad definido muy estrechamente. De este modo, el nuevo «patrón oro» de la producción de conocimiento válido está basado en estudios de diseño cuantitativo y experimental (Lincoln y Canella, 2004, pág. 7).

Este «fundamentalismo metodológico» (Lincoln y Canella, 2004, pág. 7) vuelve a un modelo muy desacreditado de investigación empírica. El modelo cuantitativo experimental difícilmente pueda orientarse «al examen de los contextos complejos y dinámicos de la educación pública en sus muchas formas, entornos y variaciones, especialmente tomando en consideración [...] las sutiles diferencias sociales que resultan del género, la raza, la etnia, el *status* lingüístico o la clase social. La existencia de diversos tipos de conocimiento, produ-

cidos por múltiples epistemologías y metodologías, no sólo es valiosa, sino ciertamente necesaria si la política, la legislación y la práctica han de ser receptivas a las necesidades sociales» (Lincoln y Canella, 2004, pág. 7). Dentro de este espacio politizado se mueven los investigadores cualitativos (Lather, 2004).

Claramente, las tensiones y contradicciones que caracterizan el campo no existen en un único espacio de contienda. Los problemas y preocupaciones de los investigadores cualitativos en lo relativo a la prevención y el cuidado de la salud, por ejemplo, son decididamente diferentes de aquéllos de los antropólogos culturales, para los cuales las estadísticas y los modelos de investigación basados en la evidencia son menos importantes. Las preguntas sobre las que trabajan los investigadores indigenistas no son las mismas que se formulan los teóricos críticos en investigación educativa. Asimismo, las redes internacionales de investigadores cualitativos no necesariamente se cruzan, discuten o se leen entre sí.

Nuestro objetivo para esta obra es, nuevamente, el de consolidar, interpretar y ordenar el «campo» de la investigación cualitativa de cara a diferencias políticas y paradigmáticas esenciales y a contradicciones inherentes a distintos tipos y estilos de investigación, superando las barreras de las diferencias disciplinarias, nacionales, raciales, culturales y de género. En la Introducción y en el capítulo final de la obra presentamos una discusión acerca de cómo estas tensiones se resuelven. También analizamos estas tensiones en el diálogo implícito que sostenemos con varios colaboradores que participan del *Manual*, muchos de los cuales tienen una mirada muy diferente de la nuestra. Para que tú, lector, entiendas por qué hemos respondido a estos dilemas del modo en que lo hemos hecho, debemos primero ubicarnos frente a tales contradicciones y tensiones.

Desde una posición posestructuralista, que subraya la importancia de la política y la justicia social, Norman Denzin trabaja con la pedagogía crítica, la crítica de lo racial, los estudios culturales basados sobre lo performativo. Igualmente comprometida con la justicia social, Yvonna Lincoln es una constructivista declarada, posmodernista y feminista, que da gran importancia a la capacidad formativa de la teoría y los paradigmas. Compartimos la creencia en las limitaciones del positivismo y de su heredero, el neopositivismo. Lincoln aporta al proyecto el espectro de disciplinas tales como la educación, la psicología y la historia, mientras que el trabajo de Denzin se centra en la sociología, las ciencias de la comunicación, la antropología y las humanidades. Nuestros respectivos prejuicios dieron forma a la construcción de esta obra y formaron parte de los diálogos que mantuvimos entre nosotros. Si bien no siempre estamos de acuerdo (por ejemplo, respecto de qué paradigmas son susceptibles de ser cruzados o integrados), nuestras

dos voces aparecen a menudo en las páginas que siguen. Otros editores, trabajando a partir de diferentes perspectivas, habrían definido el campo y construido el *Manual* de otro modo; habrían buscado diferentes voceros para los distintos temas, se habrían centrado en otras preocupaciones, habrían enfatizado diferentes métodos y, en general, habrían organizado los contenidos de otra manera.

La estructura de la obra

La estructura del *Manual* va de lo general a lo específico, y del pasado al presente. El Volumen I comprende una topografía del campo, partiendo de las tradiciones de investigación cualitativa en la universidad; luego incorpora el temario de la teoría crítica y el análisis de la (in)justicia social, la investigación de los nativos en la «era de la incertidumbre», la resistencia a la dominación neocolonial en el contexto māorí y la política y la ética del trabajo de campo. El Volumen II aísla lo que consideramos el conjunto de los principales paradigmas históricos y contemporáneos que actualmente estructuran e influyen la investigación cualitativa en las humanidades. Los capítulos pasan de un repertorio de paradigmas en competencia (el positivismo, el neopositivismo, el constructivismo, la teoría crítica) a perspectivas interpretativas específicas (la etnografía crítica, el discurso feminista, la teoría crítica de la raza, los estudios culturales, el humanismo crítico y la teoría *queer*).

El Volumen III se concentra en las principales estrategias de investigación (históricamente los métodos de investigación) que los investigadores pueden utilizar en estudios concretos. Los colaboradores de esta parte unen su exposición con distintas estrategias de investigación específicas (la etnografía performativa, el estudio de casos, la etnografía pública, la práctica interpretativa, la teoría fundamentada, la etnografía crítica, el testimonio, la investigación-acción participativa, la investigación clínica) a los temas más generales relacionados con la justicia social. Esos capítulos exploran extensamente la historia y los usos de tales estrategias.

La cuestión de los métodos comienza junto con el diseño de un proyecto de investigación cualitativa. Siempre partimos de un investigador situado socialmente, que va desde una pregunta de investigación a un paradigma o perspectiva, y se dirige después al mundo empírico para responderla. Una vez posicionado de esta manera, el investigador puede elegir entre un amplio repertorio de métodos, que pueden emplearse eventualmente para cualquier tipo de estudio. En el Capítulo 15, Julianne Cheek observa agudamente que los interrogantes que rodean la práctica y la política vinculada con el financiamiento de la in-

investigación cualitativa, a menudo resultan fundamentales. En términos globales, el financiamiento para este tipo de investigación se torna más difícil a medida que el conservadurismo metodológico gana espacio bajo la capa de regímenes políticos neoliberales.

El Volumen IV examina métodos de recolección y análisis de material empírico. Entre otros, la investigación narrativa, la investigación centrada en el arte, la entrevista y la observación, el uso de artefactos, los documentos y los registros del pasado, la etnografía *online*, la autoetnografía y la etnografía visual, las perspectivas interpretativas, las metodologías foucaultianas, el análisis de textos y conversación, y los grupos focales. El Volumen V está consagrado al arte y la práctica de la interpretación, de evaluación y de presentación de resultados. Incluye los criterios para juzgar la pertinencia de los materiales cualitativos en una era de relativismo, el proceso de interpretación, la escritura como método de investigación, las poéticas del lugar, la *poiesis* cultural, la poesía investigativa y las políticas del testimonio, la evaluación cualitativa y la transformación de las políticas sociales. Los tres últimos capítulos del Volumen V especulan sobre el futuro y las promesas de las ciencias sociales y la investigación cualitativa en una era de incertidumbre global.

La preparación del *Manual* revisado

La idea de una edición revisada del *Manual* tomó forma en una reunión que tuvo lugar en Nueva Orleans, en abril de 2002. En esa ocasión, nos encontramos con nuestros editores de Sage, Alison Mudditt y Margaret Seawell. Una vez más, quedó claro, en nuestras largas discusiones, que necesitábamos el aporte de individuos con perspectivas diferentes a las nuestras. Para lograrlo, reunimos un comité editorial internacional e interdisciplinario, compuesto por prestigiosos académicos que nos asistieron en la selección de los capítulos (escritos por autores igualmente prestigiosos), la preparación del índice y la lectura de cada capítulo (a menudo, incluso, varias versiones del mismo capítulo). Los nombres de los integrantes del comité editorial figuran en la página opuesta a la portada del libro. Utilizamos a los miembros del comité como ventanas hacia sus respectivas disciplinas. Les solicitamos información relacionada con temas, perspectivas y controversias cruciales que requerían tratamiento dentro del libro. En la selección de los miembros del comité editorial y los integrantes del equipo de colaboradores tratamos de cruzar fronteras nacionales, disciplinarias, de raza, de paradigma y de género, con la esperanza de que su mirada nos ayudara a minimizar nuestras propias anteojeiras disciplinarias.

La respuesta del comité editorial fue exhaustiva; incluía sugerencias de nuevos capítulos y autores a ser convocados, así como diferentes perspectivas para cada uno de los textos. A cada uno de los autores que participan del *Manual* (especialistas reconocidos internacionalmente en sus respectivas áreas) les pedimos especialmente que incluyeran temas de justicia social en sus contribuciones, pero también cuestiones de historia, epistemología, ontología, textos ejemplares, controversias clave, paradigmas en competencia y proyecciones sobre el futuro.

Respuesta a algunas críticas

La extensa recepción que obtuvieron las anteriores ediciones inglesas del *Manual* nos gratificó enormemente. En especial, nos satisfizo el hecho de que centenares de profesores de todo el mundo hubiesen elegido el *Manual* como lectura obligatoria para sus estudiantes. La respuesta de los críticos también fue reconfortante. El *Manual* ayudó a que se abriera un espacio de diálogo, necesario hacía tiempo. Muchos lectores encontraron algunos problemas en nuestros enfoques, y estos problemas indican puntos sobre los que la discusión debería continuar. Éstas son algunas de las críticas que se hicieron a las ediciones en inglés primera y segunda: que el esquema del libro era difícil de entender; que los textos no le prestaban la suficiente atención a la escuela de Chicago; que el libro enfatizaba demasiado el período posmoderno; que empleábamos un modelo histórico arbitrario; que los contenidos tendían a ser demasiado eclécticos; que resaltábamos en exceso los momentos quinto y sexto y la crisis de la representación; que le prestábamos demasiada atención a la corrección política y no la suficiente al conocimiento entendido como fin en sí mismo; que no había mucho en el libro respecto de cómo hacer concretamente una investigación cualitativa. Algunos sintieron que no se había producido una revolución, y se preguntaron, también, cómo nos proponíamos evaluar la investigación cualitativa en un tiempo en que el giro narrativo ya había tenido lugar.

De ningún modo podemos hablar en nombre de los más de 120 autores que han colaborado con las ediciones en inglés primera, segunda y tercera. Cada uno de ellos tomó posición sobre estos temas. Como compiladores, hemos tratado de representar un gran número de ideologías y perspectivas rivales o, por lo menos, enfrentadas. Este *Manual* no es, ni intenta ser, un resumen de la mirada de Denzin o de Lincoln. No estamos diciendo que sólo exista un modo de investigar, ni que nuestra perspectiva sea la mejor, ni que los llamados «viejos métodos» sean malos. Sólo decimos que esta obra representa un modo

posible de conceptualizar el campo, y que éste es el modo que encontramos más útil.

Por supuesto, este *Manual* no se caracteriza por su simplicidad: trasciende la suma de sus partes. La diversidad dentro de cada uno de los capítulos y entre todos ellos, es enorme. Nuestra expectativa es que los lectores encuentren su lugar en aquellos espacios que funcionen para ellos. Nuestro deseo es que se genere un nuevo diálogo en esos espacios: una conversación amable, aguda, amistosa y crítica; una conversación que funcione como puente entre las múltiples comunidades interpretativas diferentes que componen, hoy en día, este campo llamado investigación cualitativa. Valoramos la pasión, invitamos a la crítica, buscamos iniciar un discurso de resistencia. Internacionalmente, los investigadores cualitativos deben luchar contra los regímenes neoliberales de la verdad, la ciencia y la justicia.

La definición del campo

La comunidad de investigadores cualitativos se compone de grupos de personas dispersas alrededor del mundo que tratan de poner en práctica un enfoque interpretativo crítico que les permita (a ellos y a otros) comprender las terribles condiciones de la vida cotidiana en la primera década de este nuevo siglo. Para lograrlo, estos individuos hacen uso de distintos modelos de interpretación procedentes de la teoría constructivista, la teoría crítica, la teoría feminista, la teoría *queer*, la teoría crítica de la raza y de estudios culturales. Se sitúan en la frontera entre el pospositivismo y el posestructuralismo. Utilizan todas y cada una de las estrategias de investigación analizadas exhaustivamente en el Volumen III (el estudio de casos, la etnografía, la fenomenología, la teoría fundamentada y los enfoques biográficos, históricos, participativos y clínicos). Como *bricoleurs* interpretativos (Harper, 1987, págs. 9 y 74), los integrantes de estos grupos se adhieren a la idea de usar todos los métodos para recabar y analizar material empírico que se discuten en el Volumen IV de esta obra. Como escritores e intérpretes, luchan contra los criterios positivistas, pospositivistas, posestructuralistas y posmodernos para evaluar su trabajo escrito.²

Estos académicos conforman una comunidad interpretativa internacional de contornos poco nítidos. Están llegando tentativamente a

² Estos criterios van de los que respaldan los pospositivistas (variaciones sobre las ideas de validez, verosimilitud, credibilidad y confiabilidad) a las preocupaciones de perspectivas posestructuralistas y feministas que enfatizan textos performativos, colaborativos y evocativos que generan relaciones éticamente responsables entre los investigadores y los sujetos investigados.

un acuerdo acerca de lo que es «bueno» o «malo», o lo que es banal, o emancipatorio, lo cual complica tanto el análisis como la interpretación. Constantemente, estos investigadores ponen a prueba la distinción entre lo «real» y lo construido, con el entendimiento de que todos los eventos y las interpretaciones están mediadas y hechas realidad a través de prácticas materiales e interactivas, a través del discurso, la conversación, la escritura y la narrativa; a través de artículos científicos y relatos realistas, posrealistas y performativos.

Este grupo de personas trabaja, al mismo tiempo, en el centro y en los márgenes de estas formaciones interdisciplinarias y transnacionales emergentes, que cruzan las fronteras que separan la comunicación, la raza y la etnicidad, la religión, los estudios sobre las mujeres, la sociología, la historia, la antropología, la crítica literaria, las ciencias políticas, la economía, el trabajo social, el cuidado de la salud y la educación. Este trabajo se caracteriza por un silencioso cambio de panorama, una conversación transdisciplinaria, una transformación pragmática de las prácticas, las políticas y las costumbres.

Es en esta coyuntura (la difícil, compleja encrucijada en la que convergen el neoliberalismo, el pragmatismo y el posmodernismo) que esta revolución silenciosa está ocurriendo. Esta revolución se define a partir de las políticas de representación, la cual se pregunta qué es lo representativo en el texto y cómo éste ha de ser juzgado. Hemos dejado atrás el mundo del realismo ingenuo, y ahora sabemos que un texto no refleja el mundo, sino que lo crea. Es más: no hay un mundo externo o un árbitro final (la experiencia vivida, por ejemplo) respecto del cual se puede juzgar el texto.

El pragmatismo es central para esta conversación, porque consiste, en sí mismo, en una preocupación teórica y filosófica firmemente asentada en la tradición posrealista. Como tal, es una posición teórica que privilegia la práctica y el método sobre la reflexión y la deliberación. Ciertamente, el posmodernismo en sí mismo no tiene una inclinación a privilegiar el discurso o el texto por sobre la observación; más bien, como también ocurre con el posestructuralismo, el posmodernismo nos exige simplemente que le prestemos al discurso y a lo performativo tanta atención como a la observación o cualesquiera otros métodos de trabajo de campo, y que reconozcamos que nuestros discursos constituyen el vehículo para compartir nuestras observaciones con aquellos que no están con nosotros en el campo.

Es precisamente la angustia que sentimos al reconocer los poderes ocultos de los discursos lo que nos deja en el umbral del posmodernismo y señala el advenimiento de problemas que nos conciernen a todos. Es verdad que la investigación cualitativa, interpretativa de hoy en día se desarrolla en el marco de ámbitos discursivos rivales. Nuestra historia del campo ubica siete momentos hasta el presente (y, en

el futuro, un octavo y un noveno). Todos estos momentos conviven en el presente, compitiendo y definiéndose entre sí. Este discurso se mueve en varias direcciones al mismo tiempo y, como resultado, se abren nuevos espacios, posibilidades y formaciones para los métodos de investigación cualitativa, al tiempo que otros tantos se cierran.

Hay quienes marginan y politizan las versiones posmodernas y posestructurales de la investigación cualitativa, tomándolas por una forma de corrección política, relativismo radical, narrativa del *self* o charla de café. Algunos condenarán este *Manual* por no dedicarles suficiente atención a la aproximación más práctica y básica al trabajo de campo y a los textos que nos enseñan cómo estudiar el mundo «real». Otros, incluso, pedirían una versión canónica, pero flexible, de este proyecto, que volviera sobre la escuela de Chicago o sobre versiones formales, analíticas, realistas más recientes. Otros criticarán la formación desde adentro, alegando que al privilegiar el discurso por sobre la observación no se ofrecen criterios adecuados para evaluar el trabajo interpretativo, dejando abierto el interrogante acerca de qué hacer cuando no se tienen más elementos que la voz y la interpretación. Muchos exigen un marco de referencia normativo para evaluar su propio trabajo. Lo cierto es que ninguno de estos deseos podrá satisfacerse fácilmente en el corto plazo. El debate, las contradicciones y las tensiones filosóficas hacen que se esté muy lejos de lograr consenso en alguno de estos temas.

Si bien no estamos haciendo historia, cada uno de los capítulos narra la historia de un subcampo. Nuestra intención y la de nuestros colaboradores es apuntar al futuro y preguntarnos qué ocurrirá con los métodos de investigación cualitativa de aquí a diez años. Por supuesto que muchos académicos dentro de nuestro campo todavía trabajan en marcos de referencia procedentes de momentos anteriores. Y está bien que así sea, pues no hay una única manera de hacer investigación interpretativa, cualitativa. Todos somos *bricoleurs* interpretativos atrapados en el presente, trabajando contra el pasado a medida que nos movemos hacia un futuro político intenso y desafiante.

Distintas definiciones de los métodos de investigación cualitativa

La naturaleza abierta del proyecto de la investigación cualitativa conduce a una perpetua resistencia contra todo intento de imponer un paradigma único, como un paraguas, sobre la totalidad del proyecto. Hay múltiples proyectos interpretativos, que incluyen: el proyecto metodológico descolonizador de los académicos indigenistas; las teorías

de la pedagogía crítica; las (auto)etnografías performativas; las epistemologías basadas en el punto de vista; la teoría crítica de lo racial; las etnografías crítica, pública, poética, *queer*, materialista, feminista y reflexiva; diversos proyectos vinculados con los estudios culturales británicos y la escuela de Fráncfort, distintas variedades de teoría fundamentada y de etnometodología, los marxismos afroamericano, profético, posmoderno y neopragmático; un modelo crítico estadounidense de estudios culturales, así como diversos proyectos transnacionales de estudios culturales.

El enfoque general de cada una de estas versiones de la investigación cualitativa se mueve en cinco direcciones al mismo tiempo: (a) el «rodeo a través de la teoría interpretativa» y una política de lo local, en relación con (b) el análisis de las políticas de la representación y el análisis textual de formas literarias y culturales, incluyendo su producción, distribución y consumo; (c) el estudio cualitativo, etnográfico y la representación de estas formas en la vida cotidiana; (d) la investigación de prácticas pedagógicas y de investigación nuevas que integran interactivamente el análisis crítico de la cultura en el aula y la comunidad local; y (e) una política utópica de la posibilidad (Madison, 1998) que vuelve a problematizar las injusticias sociales e imagina una democracia radical que todavía no es una realidad (Weems, 2002, pág. 3).

¿Qué revolución?

Resumiendo, una única tesis compuesta de varias partes organiza nuestra lectura del lugar en el que hoy se encuentra el campo de la metodología de investigación cualitativa. En primer lugar, si este proyecto se ha transformado es porque el mundo con que se enfrenta la investigación cualitativa, dentro y fuera de la academia, se ha transformado. Y también se ha transformado debido a la creciente sofisticación, tanto teórica como metodológica, de los investigadores cualitativos de todas partes. La separación y la diferencia, la violencia y el terror definen el día a día de la economía política global. Vivimos en un mundo poscolonial o neocolonial. Es necesario pensar el objeto de la investigación más allá de la nación o del grupo local.

En segundo lugar, éste es un mundo en el que los textos etnográficos circulan como muchas otras mercancías en la economía mundial digitalizada. Puede que la etnografía sea uno de los discursos principales en el mundo neomoderno. Pero, de ser así, ya no sería posible dar por sentado qué se entiende por *etnografía*, ni siquiera en la investigación cualitativa realista tradicional (Snow, 1997, pág. 97).³

³ Según Jameson (1990, pág. 166), el texto realista construía su versión del

Tanto global como localmente, varios procesos judiciales han borrado la distancia personal e institucional entre el etnógrafo y aquellos sobre los que escribe. Ya no nos pertenecen las notas de campo que realizamos acerca de quienes estudiamos. No contamos con ninguna garantía indiscutible a la hora de estudiar algo o a alguien. Hoy en día, los sujetos estudiados cuestionan el modo como se escribió sobre ellos, y más de un etnógrafo ha sido llevado a los tribunales.

En tercer lugar, éste es un proyecto con conciencia de la problemática de género. Teóricos feministas, poscoloniales y *queer* cuestionan la lógica tradicional del texto narrativo etnográfico heterosexual que reflexivamente sitúa el *self* de género neutro (o masculino) del etnógrafo, en el marco de un relato realista. Hoy en día no existe una identidad etnográfica consolidada. El etnógrafo trabaja con una realidad «híbrida». Experiencia, discurso y autocomprensión colisionan con asunciones culturales más amplias, que tienen que ver con la raza, la etnia, la nacionalidad, el género, la clase y la edad. Una identidad determinada nunca es posible. El etnógrafo siempre debe preguntarse, no ya *¿quién soy?*, sino *¿dónde, cuándo, cómo soy?* (Trinh, 1992, pág. 157).

En cuarto lugar, la investigación cualitativa supone un proyecto científico, pero también conlleva un proyecto moral, un proyecto alegórico, un proyecto terapéutico. La etnografía es mucho más que el registro de la experiencia humana. El etnógrafo escribe pequeños cuentos morales: cuentos que hacen mucho más que celebrar la diferencia cultural o revivir otra cultura. El relato del investigador funciona como una viga de sostén, un pilar que, para decirlo con William Faulkner (1967, pág. 724), va a ayudar a los hombres y a las mujeres a sobrevivir y prevalecer en los años iniciales del siglo XXI.

En quinto lugar, si bien es cierto que el campo de la investigación cualitativa se define por constantes rupturas y quiebres, nuestro proyecto tiene un centro, que se encuentra, a su vez, en movimiento: el compromiso humanista con la justicia social, puesto en acción a la hora de estudiar el mundo social desde la perspectiva del individuo en interacción. De este principio brotan las políticas progresistas y radicales de la acción que sostienen los investigadores feministas, clínicos, étnicos, críticos, *queer*, y los investigadores provenientes de los estudios

mundo «al programar [...] a sus lectores; al entrenarlos en nuevos hábitos y prácticas [...]. Tales narrativas tienen por objetivo último la construcción de la misma categoría de Realidad [...]. Del mundo real, “objetivo” o “externo”, que en sí mismo es histórico, pueden salir modificaciones decisivas en otros modos de producción, o en estadios posteriores de este mismo». El nuevo texto etnográfico produce sus propias versiones de la realidad y enseña a los lectores a incorporar esta mirada del mundo social.

culturales y de la teoría crítica de lo racial. Si bien muchas comunidades interpretativas circulan en el campo de la investigación cualitativa, todas ellas se encuentran unidas en este punto.

En sexto lugar, los momentos séptimo y octavo de la investigación cualitativa se definirán por el trabajo que hagan los etnógrafos al implementar todos estos presupuestos. Estas situaciones proveen las condiciones para las transformaciones de la investigación cualitativa en el siglo XXI. Por último, vislumbramos un giro performativo en la investigación cualitativa, en el que los escritores pondrán en acto sus textos frente a los otros.

Relatos del *Manual*

Muchas de las dificultades que hemos encontrado al desarrollar esta obra son comunes a cualquier proyecto de tamaño magnitud. Otras surgen de las tensiones y contradicciones esenciales que operan en nuestro campo en este momento histórico. Como ocurrió a menudo cuando trabajábamos en las ediciones anteriores, muchas veces los autores «indicados» para cada capítulo no estaban disponibles, no tenían tiempo o estaban comprometidos con otros proyectos. Por consiguiente, buscamos otros, que terminaron siendo mucho más «indicados» de lo que habíamos pensado en un comienzo. Existen pocas redes que incluyan todas las disciplinas que pretendíamos cubrir. Tuvimos la suerte de contar con un comité editorial que, en más de una ocasión, nos indicó una dirección de trabajo de la que nosotros no habíamos tenido conciencia previamente. En especial, estamos agradecidos con Michelle Fine, quien nos contactó con la comunidad de indigenistas de Nueva Zelanda, en particular con Linda Tuhiwai Smith y Russell Bishop.

Si bien esta vez conocíamos un poco mejor el terreno, todavía había espacios por los que avanzábamos a tientas, sin saber bien a quién exactamente consultar sobre algo. Nos enfrentamos con anteojerías disciplinarias y generacionales, incluyendo las nuestras, y descubrimos que cada uno de los temas está rodeado por distintas tradiciones, con sus respectivas comunidades interpretativas. A menudo fue difícil superar estas diferencias y, en esos momentos, nuestros «puentes» parecían construcciones improvisadas. También tuvimos que arreglárnoslas solos con una inmensa diversidad de estilos de pensamiento respecto de una cantidad de temas basados en creencias, fronteras conceptuales e ideologías disciplinarias, epistemológicas, de género, de raza, étnicas, culturales y nacionales.

En muchos casos, entramos involuntariamente en luchas políticas sobre quién debía escribir tal o cual capítulo, o sobre cómo un capítulo debía ser escrito o evaluado. Es claro que estas disputas mues-

tran la naturaleza política del proyecto y el hecho de que cada capítulo sea un espacio potencial, si no real, para múltiples interpretaciones. Muchas veces, las políticas de la significación se pusieron en juego cuando tratábamos de negociar y encontrar el rumbo a través de zonas cargadas de emoción. En más de una ocasión, estuvimos en desacuerdo a la vez con un autor y con un miembro del comité editorial. A menudo, nos encontramos arbitrando entre miradas editoriales enfrentadas, trabajando las suturas entre construcción de sentido y diplomacia. Lamentablemente, en muchos casos hemos herido sentimientos, incluso hemos roto amistades de años. Por esos momentos, pedimos perdón. Con la claridad de la mirada retrospectiva, podemos ver ahora que hay muchas cosas que haríamos de otro modo hoy en día, y nos disculpamos por el daño que hayamos hecho.

Nosotros, tanto como nuestro equipo de autores y asesores, tuvimos que esforzarnos mucho para definir términos como *teoría*, *paradigma*, *epistemología*, *marco de referencia interpretativo*, *materiales empíricos* contra *datos* y *estrategias de investigación*. En este proceso, incluso descubrimos que el mismo término *investigación cualitativa* tiene diferentes significados para distintas personas.

Dejamos de lado la intención de ser comprensivos, incluso con un libro de texto de alrededor de 2000 páginas manuscritas. Discutimos con los autores sobre las fechas de entrega y sobre la cantidad de páginas que les correspondería. También discutimos sobre la conceptualización de cada capítulo, y descubrimos que lo que para nosotros era evidente, no lo era necesariamente para los demás. También discutimos una vez que los capítulos ya estaban terminados y les pedimos paciencia a los autores al tiempo que les encargábamos una última revisión.

Cómo leer este *Manual*

Si tuviéramos que escribir nosotros mismos una crítica del libro, mencionaríamos los defectos que le encontramos, que en más de un sentido son los mismos que ya tenían las ediciones en inglés de 1994 y 2000. Entre ellos, vale mencionar una dependencia excesiva de las perspectivas asociadas con nuestras respectivas disciplinas (la sociología, las comunicaciones y la educación) y el fracaso en el intento de involucrar a más académicos de la comunidad indigenista internacional. Esta obra no brinda un tratamiento detallado de la intersección entre indigenismo e investigación crítica, así como tampoco incluye un capítulo exhaustivo acerca de la investigación sobre seres humanos ni de los Comités Institucionales de Conducta Ética. Trabajamos mucho para resolver estos problemas, pero sin embargo persisten. Por otro lado, en esta edición tratamos algunos de los problemas que en la se-

gunda en inglés permanecían irresueltos. Hicimos un gran esfuerzo para cubrir mejor el área de la investigación cualitativa aplicada. Y tratamos de fomentar el diálogo entre los autores de los distintos capítulos. Generamos el surgimiento de ámbitos para que se escuchen voces de otras disciplinas, en especial de antropología y de comunicaciones, aunque todavía nos faltan voces que representen a las personas de color y del Tercer Mundo. Tú, lector, seguramente generarás tus propias respuestas al leer el libro, respuestas que pueden subrayar problemas que nosotros todavía no hemos descubierto.

Todo esto forma parte de la naturaleza tanto del *Manual* como de la investigación cualitativa en general. Este libro es una construcción social, una entidad materializada socialmente, cocreada. Y, si bien existe en una forma material, sin duda será recreado en subsiguientes iteraciones de académicos y estudiantes de posgrado que lo usarán, lo adaptarán y a partir de él desarrollarán trabajos adicionales de nivel metodológico, paradigmático, teórico y práctico. Este libro no se propone como una conclusión, sino como un comienzo, una plataforma de lanzamiento para un nuevo tipo de pensamiento y de trabajo que sea refrescante y sensible, que supere los límites de nuestras disciplinas pero mejore, en términos más amplios, nuestra comprensión del proyecto humano.

Nuestra esperanza apunta a que, con esta tercera edición, con todos sus puntos fuertes y débiles, podamos contribuir a la madurez e influencia global de la investigación cualitativa en las humanidades. Y, respondiendo a nuestro compromiso original, esperamos que te convenza a ti, lector, de que la investigación cualitativa constituye, hoy en día, un campo de estudio por derecho propio, en el cual este libro te permitirá anclar y situar mejor tu propio trabajo no sólo en la tradición de la investigación cualitativa, sino también respecto de su rol central en un proyecto de democratización radical. Si eso ocurre, habremos tenido éxito en la construcción de un puente, que también ha de resultarnos útil a nosotros mismos.

Agradecimientos

Este *Manual* no existiría sin sus autores y sin los miembros del comité editorial que, con generosidad, dio mucho de su tiempo y de sus ideas al proyecto, en ocasiones debiendo cumplir con plazos ajustados. Les agradecemos a todos nuestros colaboradores y a los miembros del comité editorial, cuyos nombres aparecen citados en las primeras páginas de este *Manual*. Estas personas tuvieron la capacidad de ofrecernos, a la vez, un compromiso sustancial con el proyecto en el largo plazo y una asistencia de emergencia, en el corto plazo.

Hay todavía otras deudas, intensamente personales y hasta hogareñas. Este *Manual* nunca hubiera sido posible sin la ayuda, el apoyo, la sabiduría y el aliento de nuestros editores de Sage: Alison Mudditt, Margaret Seawell y Lisa Cuevas Shaw. Es impresionante su comprensión de nuestro campo, de su historia y de su diversidad, y sus ideas respecto de la imagen que debía tener el proyecto fueron muy valiosas. Su energía nos mantuvo en movimiento. Es más: siempre que nos cruzábamos con un problema, Lisa estaba allí para asistirnos, con su natural buen humor. Judy Selhorst, Astrid Virding y Claudia Hoffman condujeron el proyecto durante su fase de producción con la gracia y el humor que les son usuales. Aisha Durham, Grant Kien, James Salvo y Li Xiung nos ofrecieron su talento fuera de serie como correctores. Y Ravi Balasuriya diseñó la tapa de la edición en inglés.

También queremos agradecer a las siguientes personas e instituciones por su asistencia, apoyo, perspicacia y paciencia: nuestras respectivas universidades y departamentos, especialmente al decano Jane Conoley, al decano adjunto Ernest Goetz y al jefe de departamento Bryan R. Cole, todos de la universidad de Yvonna, quienes facilitaron este trabajo de manera significativa. En Urbana, David Monje fue la persona sine qua non. Su buen humor y estado de ánimo mantuvo nuestros archivos en orden, y a todos los involucrados coordinados. Sin David, que heredó el lugar de Jack Bratich, el proyecto nunca hubiera llegado a término.

Norman también agradece de todo corazón el apoyo moral, intelectual y financiero brindado por el decano Ron Yates del College de Comunicación, y a Paula Treichler y Bruce Williams, ex directora y director actual, respectivamente, del Instituto de Comunicación. También agradece a Nina Richards y Tom Galer-Unti, que mantuvieron en orden la contabilidad. Claudia Hoffman, de le editorial Sage, ayudó a llevar el proyecto a la fase de producción. Le estamos infinitamente agradecidos, a ella tanto como a D. J. Peck, A. J. Sobczak, Judy Selhorst y Kathleen Paparchontis por su excelente trabajo durante las fases de revisión, corrección y composición de los índices. Nuestros esposos, Katherine Ryan y Egon Guba, nos ayudaron a conservar el rumbo, escucharon nuestras quejas y desplegaron su extraordinaria paciencia, tolerancia y apoyo.

Por fin, hay dos grupos de personas que fueron pródigamente generosas con su tiempo y energía, brindándonos su experiencia y cuidadosa capacidad de lectura cuando necesitábamos orientación especial. El primer grupo corresponde a nuestro Comité Internacional de Asesores, cuyos nombres figuran en las primeras páginas de este *Manual*. El segundo grupo se compone de lectores especialmente invitados, cuyos nombres se detallan a continuación. Sin la ayuda de todas estas personas, a menudo nos habríamos encontrado faltos de una

comprensión exhaustiva de los muchos métodos, tradiciones y perspectivas representados en esta obra. Queremos agradecer, por lo tanto, la importante contribución de los lectores especiales de este proyecto: Bryant Alexander, Tom Barone, Jack Z. Bratich, Susan Chase, Shing-Ling Sarina Chen, Nadine Dolby, Susan Finley, Andrea Fontana, Jaber Gubrium, Stephen Hartnett, Stacy Holman Jones, Steve Jones, Ruthellen Josselson, Luis Miron, Ronald J. Pelias, John Prosser, Johny Saldaña, Paula Saukko, Thomas Schwandt, Patrick Slattery y Linda Tuhiwai Smith.

—Norman K. Denzin
Universidad de Illinois en Urbana-Champaign

—Yvonna S. Lincoln
Universidad de Texas A&M

Referencias bibliográficas

- Faulkner, W. (1967). «Adress upon receiving the Nobel Price for literature», en M. Cowley (comp.), *The Portable Faulkner*, Nueva York, Viking (edición revisada), págs. 723-724.
- Feuer, M. J., Towne, L. y Shavelson, R. J. (2002). «Scientific culture and educational research», *Educational Researcher*, 31(8), págs. 4-14.
- Harper, D. (1987). *Working Knowledge: Skill and Community in a Small Shop*, Chicago, University of Chicago Press.
- Jameson, F. (1990). *Signatures of the Visible*, Nueva York, Routledge.
- Lather, P. (2004). «This is your father's paradigm: Government intrusion and the case of qualitative research in education», *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 15-34.
- Lincoln, Y. S. y Cannella, G. S. (2004). «Dangerous discourses: Methodological conservatism and governmental regimes of truth», *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 5-14.
- Madison, D. S. (1998). «Performances, personal narratives, and the politics of possibility», en S. J. Dailey (comp.), *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions*, Washington, DC, National Communication Association, págs. 276-278.
- Mutua, K. y Swadener, B. B. (2004). «Introduction», en K. Mutua y B. B. Swadener (comps.), *Decolonizing Research in Cross-Cultural Contexts: Critical Personal Narratives*, Albany, State University of New York Press, págs. 1-23.

- Olesen, V. L. (2000). «Feminisms and qualitative research at and into the millennium», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oakes (California), Sage, 2ª edición, págs. 215-255.
- Peshkin, A. (1993). «The goodness of qualitative research», *Educational Researcher*, 22(2), págs. 24-30.
- Schwandt, T. A. (2000). «Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics and social constructionism», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oakes (California), Sage, 2ª edición, págs. 189-213.
- Snow, D. (1999). «Assesing the ways in which qualitative/ethnographic research contributes to social psychology: Introduction to special issue», *Social Psychology Quarterly*, 62, págs. 97-100.
- Trinh, T. M. (1992). *Framer Framed*, Nueva York, Routledge.
- Weems, M. (2002). *I Speak from the Wound That Is My Mouth*, Nueva York, Peter Lang.

1

Introducción general

La investigación cualitativa como disciplina y como práctica

Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln

En un texto sobre la investigación científica y la investigación cualitativa, en el que privilegia la perspectiva estratégica del colonizado, Linda Tuhiwai Smith (1999), afirma que «el término “investigación” está inextricablemente asociado al colonialismo y al imperialismo europeos». Según dice, «la misma palabra es una de las más sucias en el vocabulario del mundo indígena [...], una palabra involucrada en los peores excesos del colonialismo» y los modos en los que «el conocimiento sobre los pueblos indígenas ha sido recolectado, clasificado y luego representado frente a Occidente» (pág. 1). Esta sucia palabra nos despierta sentimientos confusos de furia, silencio y desconfianza. «Es tan fuerte que los indígenas incluso escriben poesía sobre el tema de la investigación» (pág. 1). Sin duda, se trata de uno de los legados más sórdidos del colonialismo.

Lamentablemente, la investigación cualitativa, en casi todas sus formas (observación, participación, entrevistas, etnografía), funciona como una metáfora del conocimiento, el poder y la verdad coloniales. Así funcionan las metáforas. La investigación, ya sea cualitativa o cuantitativa, es una actividad científica que provee los fundamentos para los informes y las representaciones del «Otro». En el contexto colonial, la investigación se convierte en un modo objetivo para representar al Otro de piel negra frente al mundo blanco.

Las naciones colonizadoras dependían de las humanidades, especialmente de la sociología y la antropología, en lo relativo a la producción de conocimiento sobre los mundos extraños y extranjeros. Este involucramiento cercano con el proyecto colonial contribuyó de un modo significativo a la larga y tormentosa historia de la investigación cualitativa, y a que «investigación» se convirtiera en una palabra sucia (para una adecuada reseña del tema, véanse Foley y Valenzuela, Capítulo 9, y Tedlock, Capítulo 18, de este *Manual*). En sociología, el trabajo de la escuela de Chicago en la década de 1920 y de 1930 del siglo pasado estableció la importancia de la investigación cualitativa para el estudio de la vida de los grupos humanos. En antropología, durante el mismo período, los estudios de Boas, Mead, Benedict, Bateson, Evans-Pritchard, Radcliffe-Brown y Malinowski, que definieron el marco de la disciplina, dieron forma a las líneas principales del método de trabajo de campo (véanse Gupta y Ferguson, 1997; Stocking, 1986, 1989).

La agenda era muy clara: el observador llegaba a un escenario extranjero con el fin de estudiar la cultura, las costumbres y los hábitos de otro grupo humano (a menudo, un grupo que se ponía en el camino de los colonizadores blancos). Los informes etnográficos sobre estos grupos eran incorporados al cúmulo de estrategias colonizadoras y se revelaban, así, como modos de controlar al Otro extranjero, desviado o perturbador. Pronto, la investigación cualitativa fue empleada en otras disciplinas científicas sociales y de la conducta, incluyendo la educación (particularmente a partir de Dewey), la historia, las ciencias políticas y de la empresa, la medicina y la enfermería, el trabajo social y las comunicaciones (para una crítica de esta tradición, véanse Smith, 1999; Vidich y Lyman, 2000; Rosaldo, 1989, págs. 25-45; y Tedlock, Capítulo 18 de este *Manual*).

Hacia 1960 ya se perfilaba nítidamente el campo de batalla entre la investigación cualitativa y cuantitativa. Los académicos cuantitativos relegaron la investigación cualitativa a un *status* subordinado en el quehacer científico y, en respuesta, los investigadores cualitativos ensalzaron las virtudes humanísticas de su enfoque subjetivo e interpretativo del estudio de la vida de los grupos humanos. Al mismo tiempo, los pueblos indígenas se encontraron sometidos a las indignidades de ambos enfoques, ya que ambas metodologías eran utilizadas en nombre de los poderes colonizadores (véanse Battiste, 2000; Semali y Kincheloe, 1999).

Vidich y Lyman (1994, 2000) graficaron muchas de las características cruciales de esta dolorosa historia. En su célebre análisis observan, con cierta ironía, que la investigación cualitativa en sociología y antropología «nació precisamente del deseo de entender al “otro”» (Vidich y Lyman, 2000, pág. 38). Más aún, ese «otro» era el Otro exó-

tico, un individuo primitivo, no blanco, de una cultura extranjera, considerada menos civilizada que la nuestra. Por supuesto, hubo colonias mucho antes de que hubiera antropólogos y etnógrafos. Así y todo, no habría historia colonial, ni neocolonial, si no fuera por la mentalidad investigativa que convirtió al Otro de piel negra en objeto de la mirada etnográfica. Desde el mismo comienzo, la investigación cualitativa estuvo implicada en un proyecto racista.¹

En este capítulo introductorio, definiremos el campo de la investigación cualitativa, luego navegaremos, graficaremos y reseñaremos su historia en las disciplinas humanas. Esto nos permitirá situar nuestro libro y sus contenidos en el marco de determinados momentos históricos. (En alguna medida, estos momentos históricos son artificiales, contruidos socialmente, cuasihistóricos y convencionales. Sin embargo, permiten un despliegue de ideas en desarrollo. Y también facilitan una creciente sensibilidad y sofisticación frente a los precipicios y las promesas de la etnografía y la investigación cualitativa.) También presentaremos un marco conceptual para leer el acto de la investigación cualitativa como un proceso multicultural y con orientación de género, a modo de introducción para los volúmenes y capítulos que siguen. Volviendo a las observaciones de Vidich y Lyman, así como a las de hooks, concluiremos con una breve discusión sobre investigación cualitativa y sobre la teoría crítica de lo racial (véase también Ladson-Billings y Donnor, Capítulo 11 de este *Manual*). También expondremos las amenazas que enfrenta la investigación cualitativa de sujetos humanos de parte del conservadurismo metodológico que mencionamos en el Prefacio. Como dijimos allí, utilizamos la metáfora del puente para dar estructura al libro. Nuestro trabajo apunta a ser un puente capaz de conectar los momentos históricos, la política, el proyecto descolonizador, los métodos de investigación y los paradigmas de las comunidades de académicos interpretativos.

¹ Recordemos la lectura hecha por bell hooks (1990, pág. 127) de la famosa foto de Steven Tyler haciendo trabajo de campo en la India aparecida en la portada de *Writing Culture* (Clifford y Marcus, 1986). En esta imagen se ve a Tyler sentado a cierta distancia de tres personas de piel negra. Una de ellas, un niño, asoma la cabeza desde un canasto. Una mujer aparece oculta bajo las sombras de un sombrero, y un hombre, con un chal blanco y negro a cuadros sobre los hombros, con los codos sobre las rodillas, y las manos al costado de la cara, mira fijamente a Tyler, quien escribe en un diario de campo. Un trozo de tela blanca cuelga de sus lentes, quizás para protegerlo del sol. Esta mancha de blanco señala a Tyler como el escritor masculino blanco estudiando a la pasiva gente de color. Sin embargo, la mirada del hombre del chal a cuadros indica un deseo o una atracción, al menos, por Tyler. En cambio, la mirada de la mujer está completamente oculta en las sombras y tapada por las palabras del título, impresas sobre su rostro.

Cuestiones de definición

Por propio derecho, la investigación cualitativa constituye un campo de investigación que entrecruza disciplinas, áreas y objetos de estudio.² Una compleja e interconectada familia de términos, conceptos y presupuestos rodean el concepto de *investigación cualitativa*. Éstos incluyen tradiciones asociadas con el fundacionalismo, el positivismo, el posfundacionalismo, el pospositivismo, el posestructuralismo y muchas perspectivas de investigación cualitativa o métodos vinculados con estudios culturales e interpretativos (los capítulos correspondientes al Volumen II discuten esos paradigmas).³ Existen bibliografías exhaustivas e independientes unas de otras, de los muchos métodos y enfoques que caen en la categoría de investigación cualitativa, tales como el estudio de casos, la política y la ética, la investigación participativa, los métodos de entrevista, la observación participante, los métodos visuales y el análisis interpretativo.

En América del Norte, la investigación cualitativa opera en un campo histórico complejo que intercala, al menos, ocho momentos históricos, que comentaremos detalladamente a continuación. Estos momentos se superponen y operan simultáneamente en el presente.⁴ Los definimos como los períodos *tradicional* (1900-1950); *modernista*, o edad dorada (1950-1970); el *desdibujamiento de los géneros* (1970-

² La investigación cualitativa tiene diversas historias, distintas y peculiares, en campos como la educación, el trabajo social, las ciencias de la comunicación, la psicología, la historia, los estudios organizacionales, las ciencias médicas, la antropología y la sociología.

³ Algunas definiciones son necesarias en este punto. El *positivismo* sostiene que los informes objetivos del mundo real son posibles; el *pospositivismo*, por su parte, afirma que lo son sólo parcialmente, pues todos los métodos orientados a examinar esos informes son, en alguna medida, defectuosos. De acuerdo con el *fundacionalismo*, podemos encontrar una fundamentación última para nuestras pretensiones de conocimiento del mundo, y esta fundamentación implica el uso de epistemologías empiristas y positivistas (Schwandt, 1997a, pág. 103). El *no-fundacionalismo*, por su parte, sostiene que podemos construir enunciados válidos sobre el mundo «sin recurrir a pruebas o fundamentos últimos para tales conocimientos» (Schwandt, 1997a, pág. 102). El *cuasifundacionalismo* afirma que podemos construir conocimiento sobre el mundo basado en criterios neorrealistas, incluyendo el concepto de la verdad como correspondencia; existe una realidad independiente, por ende, susceptible de ser mapeada (véase Smith y Hodkinson, Capítulo 36 de este *Manual*).

⁴ Jameson (1991, págs. 3-4) nos recuerda que toda hipótesis de periodización es sospechosa, incluso una hipótesis que rechace los modelos lineales. Nunca es claro a qué realidad se refieren dichas etapas, y siempre puede discutirse sobre qué es lo que las separa unas de otras. Nuestros ocho momentos apuntan a cambios discernibles en el estilo, el género, la epistemología, la ética, la política y la estética de la investigación.

1986); la *crisis de la representación* (1986-1990); el *posmodernismo*, un período de nuevas etnografías experimentales (1990-1995); la *investigación posexperimental* (1995-2000); el *presente de las luchas metodológicas* (2000-2004) y el *futuro fracturado*, que es el actual (2005-). El futuro, el octavo momento, desafía la regresión metodológica asociada con el movimiento social basado en la evidencia y se preocupa por el discurso moral y el desarrollo de textualidades científicas sagradas. Este momento exige que las ciencias sociales y las humanidades se conviertan en espacios para la conversación crítica sobre temas como la democracia, la raza, el género, la clase, el Estado-nación, la globalización, la libertad y la comunidad.⁵

Los momentos posmoderno y posexperimental se definieron, en parte, por una preocupación por los tropos literarios y retóricos, el giro narrativo, las narraciones, y la formulación de nuevos modos de la etnografía (Bochner y Ellis, 2002; Ellis, 2004; Goodball, 2000; Pelias, 2004; Richardson y Lockridge, 2004; Trujillo, 2004). Laurel Richardson afirma que este período se caracterizó por una nueva sensibilidad, así como por la duda y el rechazo a cualquier intento de privilegiar un método o teoría dados (pág. 173). Hoy en día, en el comienzo de este nuevo siglo, nos esforzamos por conectar la investigación cualitativa con las esperanzas, las necesidades, los objetivos y las promesas de una sociedad democrática y libre.

Estos ocho momentos son atravesados por olas sucesivas de teorización epistemológica. El período tradicional se asocia con el paradigma positivista y el fundacional. El modernismo o edad dorada y el desdibujamiento de los géneros, a su vez, están conectados con la aparición del pospositivismo. Al mismo tiempo, una gran variedad de nuevas perspectivas interpretativas y cualitativas tomaron vuelo, incluyendo la hermenéutica, el estructuralismo, la semiótica, la fenomenología, los estudios culturales y el feminismo.⁶ En la fase del desdibujamiento de los

⁵ Muchos académicos caracterizaron este modelo como *narrativa del progreso* (Alasuutari, 2004, págs. 599-600; Seale y otros, 2004, pág. 2). Según señalaron algunos críticos, nosotros creemos que el momento más reciente es el más actualizado, vanguardista y al filo de la moda (Alasuutari, 2004, págs. 601). Naturalmente, diferimos de esta lectura. Teddlie y Tashakkori (2003, págs. 5-8) modificaron nuestra periodización para adecuarla a su análisis histórico de los momentos principales en el surgimiento del uso de métodos mixtos en la investigación en ciencias sociales a lo largo del siglo pasado.

⁶ Algunas definiciones adicionales son necesarias en este punto. El *estructuralismo* sostiene que todo sistema se constituye de grupos de categorías opuestas inscritas en el lenguaje. La *semiótica* es la ciencia de los signos o los sistemas de signos (en definitiva, se trata de un proyecto estructuralista). De acuerdo con el *posestructuralismo*, el lenguaje es un sistema inestable de referentes, por lo cual es imposible dar con el significado completo de cualquier acción, texto o intención. El *posmodernismo*,

géneros, las humanidades se convirtieron en un recurso central para la teoría interpretativa crítica, y las líneas generales del proyecto de la investigación cualitativa comenzaron a gestarse. De este modo, el investigador se convirtió en un *bricoleur* (véase abajo) que aprendía a tomar recursos de muchas disciplinas diferentes.

La etapa del desdibujamiento de los géneros incubó la siguiente fase, que denominamos la crisis de la representación. En este punto, los investigadores se esforzaron por ubicarse a sí mismos junto a sus objetos en textos autorreflexivos. Al mismo tiempo, tuvo lugar una suerte de diáspora metodológica, un éxodo en dos direcciones. Los humanistas migraron a las ciencias sociales, en búsqueda de nuevas teorías y formas de estudiar la cultura popular y sus contextos locales, etnográficos. Por su parte, los científicos sociales se volvieron hacia las humanidades con la esperanza de aprender a realizar lecturas estructuralistas y posestructuralistas complejas de los textos sociales. Desde las humanidades, los científicos sociales también aprendieron a producir textos que no podían leerse con términos simplistas, lineales e incontrovertidos. La línea entre texto y contexto se difuminó. En el momento posmoderno experimental, los investigadores continuaron alejándose de criterios fundamentales o cuasifundamentales (véanse, de este *Manual*, Smith y Hodkinson, Capítulo 36; Richardson y St. Pierre, Capítulo 38). Se buscaron criterios de evaluación alternativos, que probaran formas de comprensión evocativas, morales, críticas y arraigadas en contextos locales.

Toda definición de la investigación cualitativa debe operar dentro de este complejo campo histórico, pues *investigación cualitativa* significa diferentes cosas en cada uno de esos momentos. Así y todo, puede ofrecerse una definición inicial y genérica: la investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque

por su parte, es una sensibilidad contemporánea, que se desarrolló luego de la Segunda Guerra Mundial, y que se caracteriza por no privilegiar a ninguna autoridad, método o paradigma dados. La *hermenéutica*, por su parte, es una aproximación al análisis de los textos, que subraya el modo en que la comprensión previa y los prejuicios dan forma a los procesos interpretativos. La *fenomenología* es un complejo sistema de ideas asociado con las obras de Husserl, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty y Alfred Schutz. Los *estudios culturales* constituyen un campo de estudio complejo e interdisciplinario, en el que se mezclan la teoría crítica con el feminismo y el posestructuralismo.

interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan.⁷

La investigación cualitativa implica el uso y la recolección de una variedad de materiales empíricos: el estudio de casos, las experiencias personales y de introspección, las historias de vida, las entrevistas, los artefactos, los textos y las producciones culturales y los textos observacionales, históricos, interactivos y visuales. Estos materiales describen los problemas rutinarios y significados en la vida de los individuos. Concordantemente, los investigadores cualitativos despliegan una amplia gama de prácticas interpretativas interconectadas con la esperanza de obtener un mejor conocimiento del objeto de estudio que tienen entre manos. Se entiende, sin embargo, que cada práctica hace visible el mundo a su manera. De ahí que, frecuentemente, se usen varias prácticas interpretativas en un mismo estudio.

El investigador cualitativo como *bricoleur* y *quilt maker**

Podría definirse al investigador cualitativo utilizando distintas imágenes con orientación de género: el científico, el naturalista, el trabajador de campo, el periodista, el crítico social, el artista, el actor, el músico de *jazz*, el director cinematográfico, el *quilt maker*, el ensayista. Las muchas prácticas metodológicas de la investigación cualitativa pueden verse como ciencia blanda, periodismo, etnografía, *bricolage*, *quilt making* y montaje. El investigador, a su vez, puede ser visto como *bricoleur*, como *quilt maker*, o, como la persona que, en el cine, une las imágenes en el montaje. (Sobre el montaje, véanse Cook, 1981, págs. 171-177; Monaco, 1981, págs. 322-328; y la discusión que sigue. Sobre el bordado, véanse hooks, 1990, págs. 115-122; Wolcott, 1995, págs. 31-33.)

⁷ Por supuesto, todos los escenarios son naturales, en el sentido de que son contextos en los cuales tienen lugar experiencias de la vida cotidiana. Los investigadores cualitativos estudian a la gente haciendo cosas juntos en los entornos en los que se hacen esas cosas (Becker, 1986). Pero no existe un lugar de campo o un contexto natural al que uno pueda ir a hacer esta clase de trabajo (véase también Gupta y Ferguson, 1997, pág. 8). Este lugar, más bien, se construye a través de las prácticas interpretativas del investigador. Históricamente, los analistas distinguieron entre entornos de investigación experimentales (de laboratorio) y de campo (naturales). De ahí la idea de que la investigación cualitativa es naturalista. La teoría de la actividad cuestiona esta distinción (véanse Keller y Keller, 1996, pág. 20; Vygotsky, 1978).

* *Quilt maker*: persona que hace colchas. El trabajo sería parecido al *patchwork*, labor con retazos o retales. [T.]

Harper (1987, págs. 9, 74-75, 92), de Certeau (1984, pág. xv), Nelson, Treichler y Grossberg (1992, pág. 2), Lévi-Strauss (1966, pág. 17), Weinstein y Weinstein (1991, pág. 161), y Kincheloe (2001) clarifican los significados del *bricolage* y el *bricoleur*.⁸ Un *bricoleur* trabaja «adaptando los retazos del mundo. *Bricolage* es sinónimo de “hacer poético”» (de Certeau, 1984, pág. xv) con «estas piezas: los retazos de tela, los restos de la comida» (Harper, 1987, pág. 74). El *bricoleur* es alguien capaz de realizar cualquier oficio, una suerte de practicante del “hazlo tú mismo” profesional» (Lévi-Strauss, 1966, pág. 17). Los *bricoleurs* se definen y manifiestan por su trabajo (Harper, 1987, pág. 75). Ciertamente, la historia de vida o biografía del *bricoleur* también «puede ser considerada un *bricolage*» (Harper, 1987, pág. 92).

Hay muchas clases de *bricoleurs*: interpretativos, narrativos, teóricos, políticos y metodológicos (véase más abajo). El *bricolage* generado por el *bricoleur* interpretativo puede definirse como una serie de representaciones compuesta de partes, adecuada a la especificidad de una situación compleja. «La solución (el *bricolage*), el resultado del método del *bricoleur*, es una construcción» emergente (Weinstein y Weinstein, 1991, pág. 161) que cambia y toma nuevas formas a medida que el *bricoleur* incorpora diferentes herramientas, métodos y técnicas para representar e interpretar el problema. Nelson y otros (1992) describen la metodología de los estudios culturales como «un *bricolage*, una elección práctica, es decir, pragmática, estratégica y autorreflexiva» (pág. 2). Esta misma definición puede aplicarse, con ciertas salvedades, a la investigación cualitativa.

Como *bricoleur* o *quilt maker*, el investigador cualitativo utiliza las herramientas estéticas y materiales de su oficio, y es capaz de desplegar estrategias de toda clase, métodos y materiales empíricos que se encuentren disponibles (Becker, 1998, pág. 2). El investigador inventará o rearmará nuevas herramientas o técnicas a medida que lo necesite, dado que la elección de las prácticas interpretativas a implementar no necesariamente se hace de antemano. Como notan Nelson

⁸ De acuerdo con Weinstein y Weinstein (1991), «el significado del *bricoleur* en el lenguaje popular francés es el de alguien que “trabaja con sus manos y utiliza medios poco canónicos comparados con los de los artesanos”... El *bricoleur* es pragmático, y sólo se ocupa de que, al final de todo, el trabajo esté hecho» (pág. 161). Estos autores ofrecen una historia del término, que lo conecta con las obras del sociólogo y teórico social alemán Georg Simmel y, por extensión, de Baudelaire. Hammersley (1999) cuestiona nuestro uso del término. Siguiendo a Lévi-Strauss, concibe al *bricoleur* como un hacedor de mitos, y sugiere que el término debería ser reemplazado por «constructor de barcos». Hammersley también impugna nuestro modelo de la historia de la investigación cualitativa basado en momentos, observando que este modelo sugiere alguna clase de sentido del progreso.

y otros (1992), «la elección de las prácticas de investigación depende de los problemas que se hayan formulado, y estos problemas, a su vez, dependen de sus contextos» (pág. 2), es decir, de lo que está disponible en un determinado contexto y de lo que un investigador puede hacer en ese escenario.

Estas prácticas interpretativas implican cuestiones de estética: una estética de la representación que va más allá de lo pragmático o lo práctico. En este punto es útil el concepto de *montaje* (véanse Cook, 1981, pág. 323; Monaco, 1981, págs. 171-172), un método de edición de imágenes en movimiento. En la historia de la cinematografía, el concepto se asocia fuertemente con la figura de Sergei Eisenstein, en especial con su film *El acorazado Potemkin* (1925). En el montaje, se superponen o yuxtaponen muchas imágenes diferentes para crear una imagen. En cierto sentido, el montaje es similar a la técnica del *pentimento*, que consiste en hacer visible un fragmento de una imagen sobre la cual se pintó otra cosa (imagen de la cual el pintor «se arrepintió» o rechazó), creando así algo nuevo. Lo nuevo es lo que se había oscurecido con una imagen anterior.

El montaje y el *pentimento*, como el *jazz*, que se basa en la improvisación, generan la sensación de que las imágenes, los sonidos y los sentidos se asocian, se mezclan, se superponen, formando compuestos y nuevas creaciones. Las imágenes se influyen unas a otras, produciendo un efecto emocional giestáltico. En el montaje cinematográfico, a menudo se combinan en una secuencia muy rápida, que produce una vertiginosa sucesión visual alrededor de un tema o hecho central. A menudo, los directores emplean este recurso para referir el paso del tiempo.

Quizás el más famoso ejemplo de montaje cinematográfico sea la secuencia de las escaleras de Odesa en el citado film de Eisenstein. En el clímax de la acción, las tropas zaristas masacran a los ciudadanos de Odesa en los escalones de piedra que conducen al puerto. Eisenstein pasa al plano de una joven madre sobre la explanada, que mete a su bebé en el carrito, indefensa frente al fuego de los soldados.⁹ Los ciudadanos huyen, abandonándola y sacudiendo el carrito, que comienza a desplazarse y llega angustiosamente al pie de una pronunciada escalera. Las tropas, que se encuentran arriba, disparan sobre los ciudadanos indefensos. La madre está atrapada entre los escalones y el fuego de la infantería. Grita. Una línea de rifles apunta al cielo, el martilleo de las armas explota en una humareda. La cabeza de la madre se inclina hacia atrás. Las ruedas del carrito se balancean al pie de los escalones. Las manos de la madre tratan de asir la hebilla plateada

⁹ Brian de Palma reproduce esta escena en su film *Los intocables*, de 1987.

de su cinturón. Abajo, la gente cae, herida por el tiroteo. Mana sangre de los guantes blancos de la madre. La mano del bebé asoma desde el carrito. La madre se tambalea a un lado y otro. Las tropas avanzan. Por último, la madre cae contra el carrito y lo empuja. Una mujer observa con horror cómo las ruedas de atrás del carrito caen del borde de la explanada. Con creciente velocidad, el carrito rebota contra los escalones, pasando por un tendal de cadáveres. El bebé es empujado de un lado a otro. Los soldados descargan sus armas sobre un grupo de ciudadanos heridos. Una estudiante grita a medida que el carrito salta sobre los escalones, se inclina, y finalmente se da vuelta (Cook, 1981, pág. 167).¹⁰

Como vemos en las escenas que acabamos de discutir, el montaje utiliza imágenes rápidas para crear y definir claramente la sensación de urgencia y complejidad. Invita a los espectadores a construir interpretaciones y encastrarlas entre sí a medida que avanza la acción. Estas lecturas se basan en asociaciones entre las imágenes que contrastan y se mezclan. La suposición que subyace al montaje es que los espectadores perciben e interpretan las tomas en «una secuencia de montaje no *sucesiva* sino *simultánea*» (Cook, 1981, pág. 172). A partir de estas imágenes, el espectador compone un todo emocional significativo que se le presenta de una sola vez.

El investigador cualitativo que utiliza el montaje es como un *quilt maker* o un músico de *jazz*. El *quilt maker* corta, edita y une partes de la realidad. Este proceso provee de unidad psicológica y emocional (es decir, de un patrón) a la experiencia interpretativa. Existen numerosos ejemplos de montaje en la investigación cualitativa actual (véanse Diversi, 1998; Holman Jones, 1999; Lather y Smithies, 1997; Ronai, 1998; véase también, en este *Manual*, Holman Jones, Capítulo 30). Utilizando numerosas voces, diferentes formatos textuales y múltiples tipos de letra, Lather y Smithies (1997) tejieron un texto complejo sobre SIDA y mujeres con VIH positivo. Holman Jones (1999) creó un texto performático utilizando las letras de las canciones de *blues* que cantaba Billie Holiday.

¹⁰ En el puerto, las bocas de los dos cañones enormes del Potemkin se deslizan suavemente en dirección de la cámara. Una leyenda nos habla de «el brutal poder militar que exhiben las armas del barco». Una legendaria secuencia final de tres tomas muestra, en primer lugar, la estatua de un león dormido, luego un león en el momento de despertar del sueño, y por último un león que ruga, símbolo del pueblo ruso (Cook, 1981, pág. 167). En esta secuencia, Eisenstein utiliza el montaje para expandir el tiempo, lo que le otorga una duración psicológica a esta terrible escena. Al prolongar la secuencia, mostrando al bebé en el carrito, los disparos de los soldados, un guante manchado de sangre de la madre, el carrito al borde de la escalera, el director sugiere un nivel de destrucción de gran magnitud.

En los textos basados en las metáforas del montaje, el *patchwork* y la improvisación jazzística, hay muchos elementos operando al mismo tiempo: diferentes voces, perspectivas, puntos de vista y ángulos de visión. Al igual que los textos performativos autoetnográficos, los trabajos que utilizan el montaje crean su significado moral y al mismo tiempo lo representan. Van de lo personal a lo político, de lo local a lo histórico-cultural. Se trata de textos dialógicos, que exigen un público activo y generan espacios de intercambio entre el escritor y el lector. De este modo, hacen mucho más que situar al Otro bajo la mirada de las ciencias sociales (véanse, de este *Manual*, Alexander, Capítulo 16; Holman Jones, Capítulo 30).

El foco de la investigación cualitativa es, inherentemente, multimetodológico (Flick, 2002, págs. 226-227). De cualquier modo, el uso de múltiples métodos, o la triangulación, refleja un intento por asegurar una comprensión en profundidad del fenómeno en cuestión. La realidad objetiva es inasible; conocemos una cosa sólo mediante sus representaciones. La triangulación, de este modo, no es una estrategia o una herramienta de validación, sino una alternativa de validación (Flick, 2002, pág. 227). La combinación de múltiples prácticas metodológicas, materiales empíricos, perspectivas y observadores en un único estudio se entiende mejor, entonces, como una estrategia que potencia el rigor, la amplitud, la complejidad, la riqueza y la profundidad de una investigación dada (Flick, 2002, pág. 229).

En el Capítulo 38 de este *Manual*, Richardson y St. Pierre discuten la utilidad del concepto de triangulación, asegurando que la figura central de la investigación cualitativa debería ser el cristal y no el triángulo. Los textos genéricamente híbridos, propios de la fase posexperimental, tienen, en verdad, más de tres lados. Como los cristales y el montaje de Eisenstein, el solo de *jazz* o las piezas de un *patchwork*, estos textos «combinan simetría y sustancia con una infinita variedad de formas, sustancias y transmutaciones... Los cristales crecen, cambian, se modifican... Son prismas que reflejan externalidades y las refractan en su propio interior, creando diferentes colores, patrones y escalas, arrojándolos en diferentes direcciones» (Richardson, 2000, pág. 934).

En el proceso de cristalización, el escritor narra varias veces el mismo relato, desde diferentes puntos de vista. Por ejemplo, en *Thrice-Told Tale* (1992), Margery Wolf utiliza la ficción, sus notas de campo y un artículo científico para dar tres diferentes perspectivas de la misma serie de experiencias en una aldea de nativos. Similarmente, en su obra *Fires in the Mirror* (1993), Anna Deavere Smith presenta una serie de piezas performativas basadas en entrevistas con personas que habían estado involucradas en un conflicto racial que tuvo lugar en Crown Heights, Brooklyn, el 19 de agosto de 1991. La obra tiene numerosas partes de diálogo, incluyendo conversaciones con miembros de pandillas, oficiales

de policía, muchachos y muchachas anónimos. No hay, pues, un relato «correcto» del hecho. Cada narración, como la luz al golpear un cristal, refleja una perspectiva distinta sobre este incidente.

Mirada como una forma cristalina, como un montaje o como una *performance* creativa sobre un tema central, la triangulación puede tomarse como una forma de validez o bien como una alternativa de ella. El método de triangulación implica la proyección simultánea de realidades múltiples y refractarias. Cada una de las metáforas «trabaja» generando una simultaneidad, en lugar de una secuencia o una narración lineal. Los lectores y el público en general son invitados a explorar las dimensiones paralelas de un contexto, a sumergirse en nuevas realidades que deben ser comprendidas, y a fundirse con ellas.

Este *bricoleur* metodológico tiende a realizar un gran número de tareas diferentes, desde entrevistas hasta procesos de autorreflexión e introspección intensivas. El *bricoleur* teórico lee y maneja comprensivamente los muchos paradigmas de interpretación (feminismo, marxismo, estudios culturales, constructivismo, teoría *queer*, etcétera) que pueden aplicarse a un problema particular. Eso no significa, para él, que estos paradigmas puedan integrarse o sintetizarse. Es decir, uno no puede alternar fácilmente entre paradigmas que implican sistemas filosóficos globales, cada uno con sus propias ontologías, epistemologías y metodologías. Estos paradigmas representan, además, sistemas de creencias que nuclea a quienes los emplean en torno de determinadas visiones del mundo. En contraste, las perspectivas son sistemas menos desarrollados, entre los cuales uno puede moverse fácilmente. El investigador como *bricoleur* teórico trabaja entre (y dentro de) perspectivas y paradigmas que compiten entre sí y se superponen unos a otros.

El *bricoleur* interpretativo concibe la investigación como un proceso interactivo, conformado tanto por su historia personal, por su raza, género y clase social como por historias de las personas en el contexto de investigación. El *bricoleur* crítico hace hincapié en la naturaleza dialéctica y hermenéutica de la investigación interdisciplinaria, sabiendo que las fronteras que antaño separaban a las disciplinas tradicionales ya no tienen vigencia (Kincheloe, 2001, pág. 683). El *bricoleur* político sabe que la ciencia es poder, dado que todos los descubrimientos científicos tienen implicaciones políticas y no existe una ciencia libre de valores. El investigador persigue una ciencia social cívica, basada en una política de la esperanza (Lincoln, 1999). El *bricoleur* narrativo y con orientación de género también sabe que todos los investigadores crean relatos sobre los mundos que han estudiado. Por lo tanto, las narrativas, o relatos que los científicos producen son informes redactados en el marco de determinadas tradiciones narrativas, muchas veces definidas como paradigmas: el positivismo, el neopositivismo, el constructivismo, etcétera.

La investigación cualitativa como sitio para múltiples prácticas interpretativas

La investigación cualitativa, como escenario de actividades interpretativas, no privilegia una única práctica metodológica sobre otras. Como espacio de la discusión y el discurso, la investigación cualitativa es difícil de definir con claridad. No cuenta con una teoría o un paradigma que le sean distintivamente propios. Como revelan los textos del Volumen II, múltiples paradigmas teóricos se atribuyen el uso de los métodos y estrategias de la investigación cualitativa, desde el constructivismo a los estudios culturales, pasando por el marxismo, el feminismo y modelos de estudio étnicos. Así pues, la investigación cualitativa se utiliza en muchas disciplinas distintas y, tal como veremos, no pertenece a ninguna disciplina específica.

La investigación cualitativa no posee tampoco un repertorio distintivo de métodos o prácticas que le sean enteramente propios. Los investigadores cualitativos echan mano a numerosos recursos: la semiótica; el análisis de relatos, contenidos y discursos; el análisis fonológico y de archivos, e incluso las estadísticas, las tablas, los cuadros y los números. Reutilizan los enfoques, métodos y técnicas de la etnometodología, la fenomenología, la hermenéutica, el feminismo, la rizomática, el deconstruccionismo, la etnografía, las entrevistas, el psicoanálisis, los estudios culturales, las encuestas, la observación participante, entre otros.¹¹ Todas estas prácticas de investigación «pueden aportar conocimiento importante» (Nelson y otros, 1992, pág. 2) y ningún método, ninguna práctica puede privilegiarse por sobre los demás.

Muchos de estos métodos o prácticas de investigación se utilizan en otros contextos dentro de las humanidades, y cada uno lleva las marcas de su propia historia disciplinaria. Por lo cual, existe una profusa historia de los usos y los significados de la etnografía y la etnología en la educación (véanse, en este *Manual*, Ladson-Billings y Donnor, Capítulo 11; Kincheloe y McLaren, Capítulo 12); de la observación participante y la etnografía en la antropología (véanse Foley y Valenzuela, Capítulo 9; Tedlock, Capítulo 18; Brady, Capítulo 39), la sociología (vé-

¹¹ En este punto, es importante distinguir entre las técnicas utilizadas en numerosas disciplinas y los métodos usados en las disciplinas. Los etnometodologistas, por ejemplo, emplean su perspectiva como método, mientras que otros, selectivamente, la reducen al estatuto de una técnica para sus propias aplicaciones metodológicas. Harry Wolcott (comunicación personal, 1993) propone esta distinción. Igualmente importante es diferenciar entre tema, método y recurso. Los métodos pueden estudiarse como temas de investigación, y de este modo es como se efectúa el análisis de casos. En este sentido etnometodológico irónico, el método es a la vez un recurso y un tema de investigación.

anse Holstein y Gubrium, Capítulo 19; Fontana y Frey, Capítulo 27; Harper, Capítulo 29), las comunicaciones (véanse Alexander, Capítulo 16; Holman Jones, Capítulo 30), y los estudios culturales (véase Saukko, Capítulo 13); del análisis textual, hermenéutico, feminista, psicoanalítico, basado en el arte, semiótico y narrativo en el estudio de la literatura y el cine (véanse Olesen, Capítulo 10; Finley, Capítulo 26; Brady, Capítulo 39); y del análisis de la narrativa, el discurso y la conversación en la sociología, la medicina, las comunicaciones y la educación (véanse Miller y Crabtree, Capítulo 24; Chase, Capítulo 25; Perakyla, Capítulo 34).

Las múltiples historias que rodean cada método o estrategia de investigación revelan hasta qué punto cada práctica acarrea múltiples usos y significados. Los análisis textuales en los estudios literarios, por ejemplo, a menudo tratan el texto como un sistema autocontenido. En cambio, un investigador trabajando desde una perspectiva feminista o de estudios culturales lee el texto en términos de su inscripción en un momento histórico marcado por una ideología de clase, una raza o un género en particular. Un uso de la etnografía en los estudios culturales acarrea un conjunto de presupuestos procedentes del feminismo, el posmodernismo y el posestructuralismo. Estos presupuestos, a su vez, no son compartidos por los principales sociólogos pospositivistas. De forma semejante, los historiadores pospositivistas y posestructuralistas tienen diferentes concepciones y usan de diferentes modos los métodos y descubrimientos de la investigación historiográfica (véase Tierney, 2000). Estas tensiones y contradicciones son evidentes, todas ellas, en los textos incluidos en este *Manual*.

Estos usos y sentidos múltiples, e independientes entre sí, de los métodos de la investigación cualitativa hacen que sea difícil que los académicos estén de acuerdo con una única definición del campo, desde el momento en que este campo nunca es unidimensional.¹² Así y todo, a los fines de esta exposición necesitamos establecer una definición. Tomamos, parafraseándolo, el intento de Nelson y otros de definir los estudios culturales:

La investigación cualitativa constituye un campo interdisciplinario, transdisciplinario, y a veces contradisciplinario, que entrecruza las humanidades con las ciencias sociales y físicas. En este sentido, la investigación cualitativa es muchas cosas a la vez. Es multiparadigmática; quienes la practican son sensibles al valor del enfoque multimetodológico, pues están comprometidos con la perspectiva naturalista y con

¹² Ciertamente, cualquier intento de dar con una definición esencial de la investigación cualitativa requiere de un análisis cualitativo de las circunstancias que producen la correspondiente definición.

la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, este campo es inherentemente político, y está conformado por posiciones éticas y políticas múltiples.

La investigación cualitativa comprende dos tensiones que se desarrollan al mismo tiempo. Por un lado, está conectada con una sensibilidad interpretativa, posexperimental, posmoderna, feminista y crítica, en términos amplios. Por otro lado, carga con el legado de las concepciones más estrechas de la experiencia humana procedentes del positivismo, el neopositivismo, el humanismo y el naturalismo. Es más, estas tensiones pueden a veces combinarse y convivir en un mismo proyecto, que así incluye perspectivas de características a la vez posmodernas y naturalistas, o críticas y humanistas.

Esta definición más bien provocativa apunta a mostrar que la investigación cualitativa, como conjunto de prácticas, cubre en sus múltiples historias disciplinarias un conglomerado de tensiones y contradicciones respecto de su naturaleza en cuanto proyecto, sus métodos y la forma que toman sus descubrimientos e interpretaciones. El campo se extiende sobre todas las ciencias humanas e incluye, por momentos, el ámbito de las ciencias físicas. Sus practicantes suscriben, de diversos modos, a las sensibilidades moderna, posmoderna y posexperimental, y a los enfoques de la insatisfacción social que tales sensibilidades conllevan.

Resistencia a los estudios cualitativos

Las resistencias académicas y disciplinarias a la investigación cualitativa ilustran las políticas inscritas en este campo de discursos. Los desafíos que enfrenta la investigación cualitativa son muchos. Como observan Seale, Gobo, Gubrium y Silverman (2004), entenderemos mejor estos problemas si «distinguimos analíticamente entre el rol político (externo) de la metodología [cualitativa] y su rol procedimental (interno)» (pág. 7). La política sitúa la metodología dentro y fuera de la universidad. La cuestión de los procedimientos, por su parte, define el modo en que la investigación cualitativa es utilizada para generar conocimiento sobre el mundo.

Con frecuencia, lo político y lo procedimental se cruzan. Los políticos y los científicos «duros» a menudo llaman «periodistas» o «científicos blandos» a los investigadores cualitativos. El trabajo de los académicos cualitativos es calificado de «no científico», meramente exploratorio o subjetivo. Se lo define como crítica, más que como teoría o ciencia, o se lo interpreta políticamente como una versión disfrazada

de marxismo o humanismo secular (véase Huber, 1995; véase también Denzin, 1997, págs. 258-261).

Estas resistencias políticas y procedimentales nos hacen tomar conciencia del hecho de que las tradiciones interpretativas de la investigación cualitativa involucran al investigador en una crítica al proyecto positivista o neopositivista. Pero estas resistencias positivistas a la investigación cualitativa «van mucho más allá del deseo siempre vivo de mantener la distinción entre las ciencias duras y el academismo blando» (Carey, 1989, pág. 99; véase también Smith y Hodgkinson, Capítulo 36 de este *Manual*). Las ciencias experimentales positivistas (la física, la química, la economía y la psicología, por ejemplo) a menudo son consideradas como los logros máximos de la civilización occidental, y quienes las practican suponen que la «verdad» puede trascender las opiniones y los prejuicios personales (Carey, 1989, pág. 99; Schwandt, 1997b, pág. 309). La investigación cualitativa es vista como un asalto a esta tradición, cuyos partidarios a menudo se refugian en un modelo de ciencia «objetivista y libre de valores» (Carey, 1989, pág. 104) para defender sus posiciones. Raramente tratan de explicitar, o criticar, «el compromiso moral y político en sus propias áreas de trabajo» (Carey, 1989, pág. 104; véase también Guba y Lincoln, Capítulo 8 de este *Manual*).

Los positivistas llegan a argüir que los llamados nuevos investigadores cualitativos experimentales escriben ficción en lugar de ciencia, y que no tienen modo de verificar sus juicios de verdad. Así, la poesía y la ficción etnográficas señalan la muerte de la ciencia empírica, y las críticas morales no conducen a ninguna parte. Estos críticos presumen la existencia de una realidad estable, inmutable, susceptible de estudio bajo los métodos empíricos de la ciencia social objetiva (véase Huber, 1995). Para ellos, el dominio de la investigación cualitativa es el mundo de la experiencia vivida, el espacio en el que la creencia individual y la acción se entrecruzan con la cultura. Con el modelo positivista no hay lugar para la preocupación por el discurso y el método como prácticas interpretativas materiales que conforman los procesos de representación y descripción. Los seguidores del positivismo, entonces, rechazan el giro textual y narrativo.

La oposición a las ciencias positivas de parte del posestructuralismo es vista, así, como un ataque a la razón y la verdad. Al mismo tiempo, el ataque a la investigación cualitativa de parte de las ciencias positivas es visto como un intento por darle valor de ley a una versión de la verdad por sobre otras.

La política y el resurgimiento del cientificismo

El movimiento de la investigación de base científica incubado en años recientes por el Consejo Nacional de Investigación creó un ambiente políticamente hostil para la investigación cualitativa. En conexión con la ley educativa conocida como «Ningún Niño Dejado Atrás», de 2001, este movimiento encarna el resurgimiento del cientificismo (Maxwell, 2004), una epistemología positivista fundada en el valor de la evidencia. El movimiento alienta a los investigadores a emplear «metodologías rigurosas, sistemáticas y objetivas en aras del conocimiento válido y confiable» (Ryan y Hood, 2004, pág. 80). La metodología de preferencia emplea modelos causales y variables independientes y dependientes bien definidas. Los investigadores examinan modelos causales de explicación en el contexto de experimentos controlados y aleatorios, lo que les permite replicar y generalizar sus resultados (Ryan y Hood, 2004, pág. 81).

En un marco así definido, la investigación cualitativa resulta sospechosa, pues no requiere variables bien definidas o modelos causales. Las observaciones y mediciones de los académicos cualitativos no están basadas en la asignación aleatoria de sujetos a grupos experimentales. Los investigadores cualitativos no generan «evidencia dura» utilizando estos métodos. A lo sumo, a partir del estudio de casos, de entrevistas y de metodología etnográfica, pueden recolectar material descriptivo que pueda, a su vez, ser verificado mediante métodos experimentales. Las epistemologías de las teorías críticas de lo racial, de las teorías *queer*, poscoloniales, feministas y posmodernas se vuelven inútiles bajo la perspectiva de la investigación de base científica, y quedan relegadas, en el mejor de los casos, a la categoría de erudición que no llega a ser ciencia (Ryan y Hood, 2004, pág. 81; St. Pierre, 2004, pág. 132).

Los críticos de la investigación de base científica tienen consenso en los siguientes puntos. La «ciencia estilo Bush» (Lather, 2004, pág. 19) y sus metodologías experimentales fundadas en la evidencia representan un retroceso conservador, racista y machista frente a la proliferación de los métodos de investigación cualitativa de las dos últimas décadas. Este movimiento respalda una visión estrecha de la ciencia (Maxwell, 2004) que celebra «un experimentalismo de tipo neoclásico, que constituye un salto atrás a la era de Campbell-Stanley y su adhesión dogmática a la confianza ciega en los métodos cuantitativos (Howe, 2004, pág. 42). El movimiento expresa «nostalgia por un universo científico ordenado y simple que nunca fue real (Popkewitz, 2004, pág. 62). Con su énfasis en que sólo existe una forma de rigor científico, la investigación de base científica ignora el valor de utilizar criterios históricos, contextuales y políticos complejos para evaluar las investigaciones (Bloch, 2004).

Como observa Howe (2004), el experimentalismo neoclásico ensalza la «investigación médica [basada en la evidencia] como modelo de investigación educativa, particularmente la metodología del ensayo clínico aleatorio» (pág. 48). Pero repartir una píldora en un ensayo clínico no es como «repartir un currículum», y los «efectos» de un experimento educacional no pueden medirse tan fácilmente «como una reducción de 10 puntos en la presión de la sangre» (pág. 48; véase también Miller y Crabtree, Capítulo 24 de este *Manual*).

Los investigadores cualitativos deben aprender a formular creativamente su crítica al Consejo Nacional de Investigación y sus lineamientos metodológicos (Atkinson, 2004). Deben aplicar su imaginación a la búsqueda de nuevas maneras de definir términos como *diseño aleatorio*, *modelo causal*, *estudios de política y ciencia pública* (Cannella y Lincoln, 2004a, 2004b; Lincoln y Cannella, 2004a, 2004b; Lincoln y Tierney, 2004; Weinstein, 2004). Más en profundidad, los investigadores cualitativos deben resistir los intentos conservadores de desacreditar la investigación cualitativa que vuelven a encerrarla dentro de la caja del positivismo.

Experimentalismo de metodología mixta

Como observa Howe (2004), el movimiento de la investigación de base científica le hace lugar a los métodos cualitativos entre los diseños experimentales de metodología mixta. En estos diseños, los métodos cualitativos pueden «emplearse tanto por separado como en combinación con métodos cuantitativos, incluyendo el uso de diseños experimentales aleatorios» (pág. 49). Los diseños de metodología mixta son descendientes directos del experimentalismo clásico, y presumen de una jerarquía metodológica en la cual los métodos cuantitativos son superiores, y los cualitativos se relegan «a un rol fuertemente auxiliar, en la búsqueda *tecnocrática* por generar conocimiento “que funcione”» (págs. 53-54).

La promoción de métodos mixtos traslada los métodos cualitativos hacia el exterior de su contexto natural, que es el marco interpretativo y crítico (Howe, 2004, pág. 54; véase también Teddlie y Tashakkori, 2003, pág. 15), y divide la investigación en categorías dicotómicas: la exploración o la confirmación. El trabajo cualitativo se inscribe en la primera categoría, y la investigación cuantitativa en la segunda (Teddlie y Tashakkori, 2003, pág. 15). Al igual que el modelo experimental clásico, la metodología mixta excluye a los participantes del diálogo y la colaboración activa en el proceso de investigación, lo cual debilita la dimensión democrática y dialógica de la investigación y estrecha la posibilidad de que se escuchen las voces previamente silen-

ciadas (Howe, 2004, págs. 56-57). Como advierte Howe (2004), no son «sólo los “fundamentalistas metodológicos” quienes creen en [este] enfoque. También lo suscribe un número considerable de investigadores educacionales influyentes, quizás por transigencia frente al clima político dominante, quizás como reacción frente a los excesos del posmodernismo, quizás por las dos cosas. Se trata de una evolución peligrosa, sea cual fuere su causa» (pág. 57).

Críticas pragmáticas del antifundacionalismo

Seale y otros (2004) polemizan con lo que consideran los excesos del posmodernismo romántico y del «todo vale» antimetodológico que asocian con nuestro proyecto. Aseguran que a menudo el enfoque que nosotros valoramos sólo produce «investigación cualitativa de baja calidad y resultados de investigación bastante estereotipados y cercanos al sentido común» (pág. 2). En contraste, proponen un enfoque pragmático, basado en la práctica, en cuyo centro se encuentra la práctica de la investigación. Afirman que la investigación implica «un compromiso con una variedad de factores y personas: materiales de investigación [...], teorías sociales, discusiones filosóficas, valores, métodos, pruebas [...] [y] participantes» (pág. 2). (En realidad, este enfoque es bastante parecido al nuestro, sobre todo a nuestra idea de la investigación cualitativa como *bricolage*.) La metodología situada de Seale y otros rechaza la pretensión antifundacionalista de que sólo existen verdades parciales y que la línea divisoria entre hecho y ficción se ha quebrado (pág. 3). Estos académicos creen que esta línea divisoria no ha colapsado y que los investigadores cualitativos no deberían aceptar relatos que no concuerden con los hechos mejor contrastados (pág. 6).

Extrañamente, esta argumentación a favor de los procedimientos pragmáticos reproduce una variante del modelo basado en la evidencia y sus críticas a las sensibilidades posestructuralistas y performativas, y puede utilizarse para apoyar políticamente la marginalización metodológica de las posiciones asumidas por muchos de los colaboradores de este libro.

XXX

El terreno políticamente complejo que acabamos de describir define las muchas facetas y tradiciones de la investigación cualitativa: la tradición británica y su presencia en muchos contextos nacionales; las tradiciones pragmáticas, naturalistas e interpretativas en la sociología, la antropología, las comunicaciones y la educación en Estados

Unidos; las perspectivas fenomenológicas, hermenéuticas, semióticas, marxistas, estructuralistas y posestructuralistas originadas en Francia y Alemania; los estudios feministas, afroamericanos, latinos y *queer*, los estudios de las culturas indígenas y aborígenes, etcétera. La política de la investigación cualitativa crea una tensión que da forma a cada una de estas tradiciones, y que constantemente se reexamina e interroga a medida que la investigación cualitativa se enfrenta a un mundo histórico en cambio, con nuevas posiciones intelectuales y con sus propios condicionantes institucionales y académicos.

En resumen, la investigación cualitativa significa muchas cosas para mucha gente. Su esencia es implícitamente bifaz: comprende un compromiso hacia cierta versión del enfoque naturalista-interpretativo del objeto de estudio y una crítica siempre vigente a la política y los métodos del pospositivismo. A continuación, expondremos brevemente las principales diferencias entre los enfoques cualitativo y cuantitativo de la investigación científica. Luego, discutiremos los debates y las tensiones que actualmente operan dentro del marco de la investigación cualitativa.

La investigación cualitativa contra la investigación cuantitativa

El término *cualitativo* implica un énfasis en las cualidades de los entes y en los procesos y significados que no pueden examinarse o medirse experimentalmente (si es que pueden medirse en absoluto) en función de cantidad, número, intensidad o frecuencia. Los investigadores cualitativos subrayan la naturaleza socialmente construida de la realidad, la relación íntima entre el investigador y aquello que estudia, y las restricciones contextuales que dan forma a la investigación. Tales investigadores hacen énfasis en la naturaleza esencialmente valorativa de la investigación. Formulan preguntas y construyen respuestas que permitan destacar *el modo* en que la experiencia social es creada y dotada de sentido. En contraste, los estudios cuantitativos enfatizan la medición y el análisis de relaciones causales entre variables, no entre procesos. Los defensores de la investigación cuantitativa sostienen que su trabajo se realiza en un marco libre de valoraciones.

Estilos de investigación: ¿hacer lo mismo de diferentes maneras?

Por supuesto, los investigadores tanto de una como de otra orientación «piensan que saben algo sobre la sociedad que vale la pena com-

partir con otros, y utilizan una variedad de formas, medios y plataformas para comunicar sus ideas y descubrimientos» (Becker, 1986, pág. 122). Sin embargo, los investigadores cualitativos se diferencian de los cuantitativos en cinco aspectos importantes (Becker, 1996), que expondremos a continuación. Estos cinco puntos involucran modos diferentes de abordar el mismo conjunto de problemas, y nos retrotraen insistentemente al tema de la política de la investigación y a la cuestión de quién tiene el poder de legislar las soluciones correctas de los problemas sociales.

Usos del positivismo y del pospositivismo. En primer lugar, ambas perspectivas están conformadas por las tradiciones positivista y pospositivista de las ciencias físicas y sociales (véase la discusión de más abajo). Estas dos tradiciones sostienen posiciones críticas realistas e ingenuas, en lo relativo a la realidad y los modos de percibirla. La versión positivista afirma que existe una realidad externa a ser estudiada, captada y entendida, mientras que los pospositivistas argumentan que la realidad nunca puede aprehenderse completamente, sino de un modo aproximativo (Guba, 1990, pág. 22). El pospositivismo se sostiene en múltiples métodos como un modo de captar la realidad de la mejor manera posible. Al mismo tiempo, enfatiza el descubrimiento y la verificación de las teorías. Los criterios de evaluación tradicionales, como la validez interna y externa, son resaltados tanto como el uso de procedimientos cualitativos que se prestan al análisis estructural o estadístico. También pueden emplearse métodos de análisis asistidos por computadora que permiten establecer conteos de frecuencias, tabulaciones y análisis estadísticos de bajo nivel.

Como sombras largas, las tradiciones positivista y pospositivista perviven en el proyecto de la investigación cualitativa. Pues, históricamente, la investigación cualitativa se definía en el marco del paradigma positivista, en el cual los investigadores cualitativos trataban de hacer «buena investigación positivista» con métodos y procedimientos menos rigurosos. Algunos investigadores cualitativos de mediados del siglo xx reportaron descubrimientos hechos sobre la base de la observación participante, en términos cuasiestadísticos (por ejemplo, Becker, Geer, Hughes y Strauss, 1961). Todavía en 1998, dos exponentes de la teoría fundamentada en el área de la investigación cualitativa como Strauss y Corbin trataron de modificar los cánones usuales de la buena ciencia (positivista) para adecuarlos a su propia concepción pospositivista del rigor científico (véase Charmaz, Capítulo 20 de este *Manual*; véase también Glaser, 1992). A su vez, algunos investigadores aplicados que afirman ser no teóricos, encajan por defecto en el marco del positivismo o del pospositivismo.

Flick (2002), con mucha utilidad, resume las diferencias entre estas dos perspectivas de la investigación, notando que el enfoque

cuantitativo fue históricamente empleado con el fin de aislar «causas y efectos [...] operacionalizar relaciones teóricas [...] [y] medir y cuantificar fenómenos [...] permitiendo la generalización de los resultados» (pág. 3). Hoy en día, un manto de duda cubre tales proyecciones: «el veloz cambio social y la resultante diversificación del mundo de la vida enfrentan cada vez más a los investigadores sociales con nuevos contextos y perspectivas sociales; [...] las metodologías deductivas clásicas [...] se tornan inútiles. [...] Por ende, la investigación se ve crecientemente obligada a hacer uso de estrategias inductivas en lugar de partir de las teorías y tratar de verificarlas. [...] Conocimiento y práctica se estudian ahora como conocimiento y práctica *locales*» (pág. 2).

Spindler y Spindler (1992) resumen su enfoque cualitativo del material cuantitativo: «La instrumentación y la cuantificación son simples procedimientos utilizados para extender y reforzar ciertas clases de datos, interpretaciones y verificar hipótesis a partir de muestreos. Ambos, sin embargo, tienen que ocupar su lugar. Debe evitarse su utilización prematura o excesivamente extendida como mecanismo preventivo» (pág. 69).

Si bien muchos investigadores cualitativos en la tradición del pospositivismo utilizan métodos, mediciones y documentos de origen estadístico como forma de localizar a un grupo de sujetos en el contexto de una población mayor, raramente estructuran sus resultados con los términos del tipo de métodos estadísticos que son usuales para los investigadores cuantitativos (por ejemplo, análisis de camino, de regresión o de lógicas lineales).

Aceptación de las sensibilidades posmodernas. El uso de métodos y supuestos cuantitativos positivistas fue rechazado por una nueva generación de investigadores cualitativos adeptos a la sensibilidad posestructuralista y/o posmoderna. Estos investigadores argumentan que los métodos positivistas no son más que un modo posible de contar relatos sobre la sociedad o los mundos sociales, y que no son en sí mismos ni mejores ni peores que muchos otros; sólo narran un tipo especial de relatos.

No todos los investigadores cualitativos comparten esta mirada tolerante (Huber, 1995). Muchos miembros de las escuelas constructivista, posestructuralista y posmoderna, así como de la teoría crítica, rechazan los criterios positivistas y neopositivistas al evaluar su propio trabajo. Ven estos criterios como irrelevantes para su trabajo y sostienen que reproducen sólo una clase de ciencia, una ciencia que silencia demasiadas voces. Estos investigadores buscan métodos alternativos de evaluación, que incluyan factores como la verosimilitud, la emotividad, la responsabilidad individual, la ética del cuidado, la práctica política, los textos polifónicos y el diálogo con los sujetos investigados. Como respuesta, los positivistas y pospositivistas dicen que ellos hacen

una buena ciencia, libre de prejuicios y subjetividades individuales. Como ya hemos dicho, consideran el posmodernismo y el posestructuralismo como ataques a la razón y a la verdad.

Captación del punto de vista del individuo. El punto de vista del individuo es relevante por igual para la investigación cualitativa y cuantitativa. De cualquier modo, los investigadores cualitativos piensan que pueden acercarse más a la perspectiva del actor a través de entrevistas y observaciones minuciosas. Afirman que raramente los investigadores cuantitativos pueden captar la perspectiva de los sujetos que estudian porque dependen más de métodos y materiales empíricos remotos e inferenciales. A su vez, muchos investigadores cuantitativos consideran que los materiales empíricos producidos por los métodos interpretativos son poco fiables, impresionistas y no objetivos.

Examen de las restricciones de la vida real. Los investigadores cualitativos son, en general, más capaces de enfrentar y vencer los obstáculos propios del mundo social real, pues ven este mundo en acción y sitúan en él sus descubrimientos. En cambio, los investigadores cuantitativos abstraen sus problemas del mundo, y raramente lo estudian de modo directo. Buscan una ciencia nomotética y no contextual, basada en las probabilidades derivadas del estudio de grandes cantidades de casos seleccionados al azar. Esta clase de intenciones vuela muy por arriba y por fuera de las restricciones típicas del mundo real. Por el contrario, los investigadores cualitativos se comprometen con una posición *emic*, ideográfica, basada en especificidades del caso particular.

Utilización de descripciones ricas. Los investigadores cualitativos creen que las descripciones minuciosas del mundo social son valiosas, mientras los investigadores cuantitativos, con su confianza en lo *etic* nomotético, no se preocupan por un alto nivel de detalle. Deliberadamente, los investigadores cuantitativos evitan la descripción profunda porque afirman que el detalle interrumpe el proceso de desarrollo de generalizaciones.

XXX

Los cinco puntos descritos arriba reflejan las inclinaciones de los investigadores cuantitativos y cualitativos hacia distintos estilos de investigación, diferentes epistemologías y diferentes formas de representación. Cada tradición de trabajo está regida por un diferente arco de géneros: cada una tiene sus propios clásicos, sus propias formas de representación, interpretación, verosimilitud y evaluación textual preferidas (véase Becker, 1986, págs. 134-135). Los investigadores cualitativos utilizan la prosa etnográfica, la narrativa histórica, las crónicas

en primera persona, la fotografía, las historias de vida, los «hechos» ficcionalizados, los materiales biográficos y autobiográficos, entre otros recursos. Los investigadores cuantitativos, a su vez, utilizan modelos matemáticos, tablas y gráficos estadísticos, y a menudo escriben sobre sus investigaciones de modo impersonal, en tercera persona.

Tensiones en el interior de la investigación cualitativa

Sería erróneo pretender que todos los investigadores cualitativos comparten los mismos presupuestos sobre los cinco puntos de diferencia recién comentados. Como expondremos a continuación, los discursos de la investigación cualitativa están conformados por diferencias positivistas, pospositivistas y posestructuralistas. Los académicos cualitativos interpretativos realistas y pospositivistas critican a los posestructuralistas por el giro textual y narrativo que éstos han dado. Según afirman, este giro comporta una actitud autocomplaciente, y produce las condiciones para «un diálogo de sordos con uno mismo y con la comunidad» (Silverman, 1997, pág. 240). A quienes tratan de captar el punto de vista del sujeto que interactúa en el mundo, los críticos los acusan de humanismo ingenuo, de reproducir «un impulso romántico que eleva la experiencia al nivel de lo auténtico» (Silverman, 1997, pág. 248).

También están quienes dicen que los que adhieren al giro textual y performativo ignoran, en verdad, la experiencia vivida. Snow y Morrill (1995) afirman que «este giro performativo, como la preocupación por el discurso y el relato, nos alejará decisivamente del campo de la acción social y los dramas reales del mundo real, convirtiéndose en la partida de defunción de la etnografía como una ciencia basada en los datos empíricos» (pág. 361). No hay que aclarar que estamos en desacuerdo.

Realismo crítico

Para algunos, existe una tercera vía entre el positivismo ingenuo y el posestructuralismo. El realismo crítico es un movimiento antipositivista en las ciencias sociales, muy asociado con los trabajos de Roy Bhaskar y Rom Harré (Danermark, Ekström, Jakobsen y Karlsson, 2002). Los realistas críticos utilizan el término «crítica» en un sentido peculiar. No se refieren a la teoría crítica estilo escuela de Fráncfort, si bien hay rastros de crítica social aquí y allá (véase Danermark y

otros, 2002, pág. 201). En lugar de eso, «crítico», en este contexto, remite a un realismo trascendente que rechaza el universalismo metodológico y la pretensión universal de la verdad. Los realistas críticos se oponen a las epistemologías del positivismo lógico, al relativismo y a las epistemologías antifundacionales. Concuerdan con los positivistas en que existe un mundo externo de eventos que resulta observable e independiente de la conciencia humana, pero afirman que el conocimiento acerca de ese mundo se construye socialmente. La sociedad la conforman seres humanos que sienten y piensan, y sus interpretaciones del mundo deben ser estudiadas (Danermark y otros, 2002, pág. 200). Los realistas críticos rechazan la teoría de la verdad como correspondencia; creen, por el contrario, que la realidad se ordena en niveles, y que el trabajo científico debe ir más allá de los juicios de regularidad hacia el análisis de los mecanismos, procesos y estructuras que definen los patrones observables.

Sin embargo, como teóricos críticos posempiristas y antifundacionalistas, rechazamos una gran parte de lo que los realistas críticos proponen. A lo largo del siglo pasado, las ciencias sociales y la filosofía se entrelazaron completamente entre sí. Diversos «ismos» y movimientos filosóficos entrecruzaron discursos sociológicos y educacionales, desde el positivismo hasta el pospositivismo, la filosofía analítica y la filosofía del lenguaje, la hermenéutica, el estructuralismo, el posestructuralismo, el marxismo, el feminismo, y todas las versiones post-post de lo anterior. Algunos dicen que los positivistas lógicos guiaron a las ciencias sociales en un riguroso curso de autodestrucción.

No creemos que el realismo crítico pueda mantener a flote el barco de las ciencias sociales. Las ciencias sociales son disciplinas normativas, involucradas desde el vamos en valoraciones y temas de ideología, poder, deseo, sexismo, racismo, dominación, represión y control. Lo que buscamos es una ciencia social comprometida profundamente con temas de justicia social, no violencia, equidad, paz y derechos humanos. No queremos una ciencia social que diga que puede abordar estos temas a voluntad. Para nosotros, ésa ya no es una elección viable.

Contando con estas diferencias entre distintas tradiciones interpretativas y dentro de cada una de ellas, a continuación discutiremos brevemente la historia de la investigación cualitativa. Segmentamos esta historia en ocho momentos, conscientes de que toda historia es arbitraria y responde siempre, al menos en parte, a una construcción social.

La historia de la investigación cualitativa

La historia de la investigación cualitativa revela que las modernas ciencias sociales tomaron como misión «el análisis y la compren-

sión de los patrones que toman los procesos sociales y de conducta en una determinada sociedad» (Vidich y Lyman, 2000, pág. 37). La idea de que los científicos sociales fueran capaces de realizar con éxito esa tarea presuponía que poseían la capacidad de observar el mundo objetivamente. Así, los métodos cualitativos resultaron la herramienta principal para semejantes observaciones.¹³

A lo largo de la historia de la investigación cualitativa, los investigadores definieron su trabajo en términos de esperanzas y valores, «creencias religiosas, ideologías profesionales y laborales» (Vidich y Lyman, 2000, pág. 39). La investigación cualitativa (como toda forma de investigación) siempre fue juzgada «con la regla de si un determinado trabajo nos comunica o “dice” algo» (Vidich y Lyman, 2000, pág. 39), sobre la base de cómo conceptualizamos nuestra realidad y nuestras imágenes del mundo. *Epistemología* es la palabra que históricamente definió estas reglas de evaluación. En el período contemporáneo, como argumentamos arriba, muchos lugares comunes sobre la epistemología fueron reexaminados.

El trabajo de Vidich y Lyman (2000) sobre la historia de la investigación cualitativa cubre los siguientes estadios (un tanto) superpuestos: la etnografía temprana (hasta el siglo XVII), la etnografía colonial (exploradores de los siglos XVII, XVIII y XIX), la etnografía de los indígenas norteamericanos como «Otros» (antropología del siglo XIX tardío y comienzos del siglo XX), estudios de comunidades y etnografía de los inmigrantes de los Estados Unidos (desde comienzos del siglo XX hasta la década de 1960), estudios de la etnicidad y la asimilación (mediados de siglo hasta la década de 1980) y el presente, que llamamos *octavo momento*.

En cada una de estas eras, los investigadores fueron influenciados por sus esperanzas políticas e ideologías, efectuando descubrimientos en sus investigaciones que confirmaban sus teorías o creencias previas. Los primeros etnógrafos confirmaron la diversidad racial y cultural de los pueblos a lo largo del globo y trataron de adecuar esta diversidad a una teoría sobre los orígenes de la historia, las razas y las civilizaciones. A su vez, los etnógrafos coloniales, antes de la profesionalización de la etnografía en el siglo XX, promovieron un pluralismo colonial que libraba a los nativos a su propia suerte a medida que sus líderes eran cooptados por la administración de las colonias.

Los etnógrafos europeos estudiaron a los africanos, a los asiáticos y a otros pueblos de color del Tercer Mundo. Los primeros etnógrafos de Estados Unidos estudiaron a los indígenas norteamericanos desde

¹³ En este sentido, toda investigación es cualitativa, pues «el investigador está en el centro del proceso de investigación» (Vidich y Lyman, 2000, pág. 39).

la perspectiva del conquistador, que veía el mundo de la vida de los primitivos como una ventana al pasado prehistórico. La misión calvinista de salvar a los indios pronto se trasladó a la misión de salvar a las «hordas» de inmigrantes que entraron en Estados Unidos al comenzar el proceso de industrialización. Los estudios del Otro étnico procedentes de la comunidad cualitativa proliferaron desde comienzos de 1900 hasta la década de 1960, e incluyen los trabajos de Franklin Frazier, Robert Park, Robert Redfield y sus estudiantes, William Foote Whyte, los Lynds, August Hollingshead, Herbert Gans, Stanford Lyman, Arthur Vidich y Joseph Bensman. Los estudios étnicos posteriores a 1960 desafiaron la hipótesis del crisol de razas de Park y sus seguidores, en sintonía con el surgimiento de los programas de estudios étnicos que encontraron a los nativos norteamericanos, latinos, asiáticos y afroamericanos tratando de tomar control de los estudios sobre sus propios pueblos.

El debate posmoderno y posestructuralista emergió a mediados de la década de 1980, cuestionando los supuestos que organizaron la temprana historia del campo en cada uno de sus momentos de colonización. Según afirman Vidich y Lyman (2000), la investigación cualitativa que cruza la «frontera posmoderna» le exige al académico «que abandone todos sus valores, teorías, perspectivas y prejuicios establecidos y preconcebidos [...] como recursos para el trabajo etnográfico» (pág. 60). En esta nueva era, el investigador cualitativo hace más que meramente observar la historia; le toca jugar un papel activo en ella. Nuevos relatos del campo se escribirán a partir de este momento, y reflejarán el compromiso personal y directo de los investigadores con este período histórico.

El análisis de Vidich y Lyman cubre todo el arco de la historia de la etnografía. El nuestro se limita a los siglos XX y XXI y complementa muchas de las divisiones del trabajo de Vidich y Lyman. Comenzamos con los trabajos fundacionales de los británicos y franceses, y las escuelas de sociología y antropología de Chicago, Columbia, Harvard y Berkeley. Este período fundacional temprano es el que sentó las bases y estableció las normas de la investigación cualitativa y etnográfica clásica (véanse Gupta y Ferguson, 1997; Rosaldo, 1989; Stoccking, 1989).

Los ocho momentos de la investigación cualitativa

Como hemos dicho, dividimos nuestra historia de la investigación cualitativa en América del Norte en ocho momentos, que cubren el

siglo XX y lo que va del XXI. Describiremos estos ocho momentos a continuación.

El período tradicional

Llamamos «período tradicional» a nuestro primer momento (que cubre las fases segunda y tercera de Vidich y Lyman, 2000). Este período comienza hacia 1900 y continúa hasta la Segunda Guerra Mundial. Durante él, los investigadores cualitativos escribieron informes «objetivos», colonialistas, de experiencias de campo que reflejaban el paradigma científico positivista. Su preocupación central consistía en ofrecer interpretaciones válidas, confiables y objetivas en sus escritos. El «Otro» que estudiaban era un «extraño», remoto y desconocido.

Así comenta Malinowski (1967) sus experiencias de campo en Nueva Guinea y las Islas Trobriand en los años 1914-1915 y 1917-1918. Vemos cómo para él la obtención de datos podía ser una cuestión de trueque:

Nada me impulsaba a hacer trabajo etnográfico [...]. En conjunto, la aldea me impresionó más bien desfavorablemente. Hay una cierta desorganización [...]. El persistente alboroto de la gente riendo, mirándome y mintiéndome me descorazonó ampliamente [...]. Fui a la aldea con la expectativa de tomar unas pocas fotos de la danza *bara*. Repartí algo de tabaco y contemplé un par de danzas. Tomé fotografías, pero no resultaron buenas [...]. No posaban el tiempo suficiente para lograr una buena exposición, y por momentos me enfurecía, particularmente porque se iban corriendo una vez que les había dado el tabaco (citado por Geertz, 1988, págs. 73-74).

En otro texto, este trabajador de campo, solitario, frustrado y aislado describe sus métodos del siguiente modo:

En el campo, uno debe enfrentar un caos de hechos [...]. En su forma más cruda, no se trata de hechos científicos en lo absoluto; son hechos elusivos, y sólo pueden fijarse mediante la interpretación [...]. *Sólo las generalizaciones y las leyes constituyen hechos científicos*, y el trabajo de campo consiste única y exclusivamente en interpretaciones de la caótica realidad social, subordinándola a leyes generales (Malinowski, 1916/1948, pág. 328; citado por Geertz, 1988, pág. 81).

Las observaciones de Malinowski son provocativas. Por un lado, muestran desprecio por el trabajo de campo, pero, por el otro, hablan de él en el glorificado lenguaje de la ciencia, con leyes y generalizaciones surgidas de esta extraña experiencia.

Durante este período, el trabajador de campo era tratado como un rey, una figura enormemente prestigiosa que desembarcaba en el terreno y volvía con relatos sobre extraños pueblos. Rosaldo (1989) se refiere a esta etapa como el «período del etnógrafo solitario», el período del hombre de ciencia que se hacía a la mar en busca de una tierra nativa y distante. Allí, esta figura «encontraba el objeto de su búsqueda [...] y se sometía a un rito de pasaje al atravesar la terrible experiencia del “trabajo de campo”» (pág. 30). Vuelto a casa cargado de datos, el etnógrafo solitario escribía un objetivo informe sobre la cultura estudiada, estructurado según las normas de la etnografía clásica, un manojito sagrado de términos (Rosaldo, 1989, pág. 31) que organizaba los textos etnográficos de acuerdo con cuatro creencias y compromisos: el compromiso con el objetivismo, la complicidad con el imperialismo, la creencia en el monumentalismo (la etnografía debía dar una imagen de museo de la cultura estudiada) y la creencia en la atemporalidad (lo estudiado nunca cambiaría). El Otro era simplemente un «objeto» para archivar. Este modelo de investigador, capaz de escribir teorías complejas y densas sobre su objeto, sigue en gran medida vigente.

El mito del etnógrafo solitario ilustra el nacimiento de la etnografía clásica. Los textos de Malinowski, Radcliffe-Brown, Margaret Mead y Gregory Bateson todavía se estudian cuidadosamente por lo que le enseñan al novicio sobre el trabajo de campo, el uso de las notas de campo y la escritura de teoría. Sin embargo, la figura del etnógrafo solitario se ha hecho añicos. Muchos académicos ven la obra de los etnógrafos clásicos como reliquias del pasado colonial (Rosaldo, 1989, pág. 44) y, mientras algunos todavía sienten nostalgia por este pasado, otros celebran que ya haya quedado atrás. Rosaldo (1989) cita a Cora Du Bois, una retirada profesora de antropología de Harvard, quien añoraba los viejos tiempos en una conferencia que dictó en 1980, al referirse a la crisis de la antropología: «[Siento distancia] de la complejidad y el desarreglo de lo que una vez consideré que era una disciplina respetable y atractiva. [...] Fue como pasar de un distinguido museo de arte a una feria de garaje» (pág. 44).

Du Bois considera las etnografías clásicas como obras de arte atemporales, conservadas en un museo. Se siente incómoda en el caos de la venta de garaje. En cambio, Rosaldo (1989) es afecto a esta metáfora porque «provee una imagen precisa de la situación poscolonial en la que los artefactos culturales circulan entre sitios dispares, en la que nada es sagrado ni permanente, nada está garantizado de antemano. La imagen de la antropología como una venta de garaje describe nuestra situación global actual» (pág. 44). Ciertamente, muchos tesoros valiosos pueden encontrarse en lugares inesperados, si uno mira con atención y paciencia. Las viejas reglas ya no tienen vigencia; las etnografías no producen verdades atemporales y el compromiso con el

objetivismo hoy en día se encuentra en duda. La complicidad de la antropología con el imperialismo es ampliamente debatida actualmente, y la creencia en el monumentalismo es cosa del pasado.

El legado de este primer período comienza a fines del siglo XIX, cuando la novela y las ciencias sociales se disocian en dos sistemas de discurso separados (Clough, 1998, págs. 21-22). En cualquier caso, la escuela de Chicago, con su énfasis en la historia de vida y el enfoque del material etnográfico como «fragmentos de la vida tal como es vivida», buscaron desarrollar una metodología interpretativa cuyo enfoque mantuviera la centralidad de la historia de vida narrada. Esto condujo a la producción de textos que dieron al investigador, como autor, la posibilidad de representar la historia del sujeto estudiado. Escritos bajo el manto de un realismo social honrado y desprovisto de sentimientos, estos textos utilizaban el lenguaje de la gente común y articulaban, en las ciencias sociales, una versión del naturalismo literario, lo que a menudo producía la ilusión catártica de que se había encontrado la solución para un problema social. Como los filmes sobre delincuencia juvenil y otros «problemas sociales» de la época de la Depresión (Roffman y Purdy, 1981), estas crónicas romantizaban al sujeto, convirtiendo al diferente en un héroe de película. Como su correlato cinematográfico, estos relatos sociológicos tienen usualmente finales felices, en la medida en que acompañan a sus héroes a lo largo de las tres etapas acostumbradas del relato moral clásico: estado de gracia, seducción por el mal y caída, redención a través del sufrimiento.

Fase modernista

La fase modernista, o segundo momento, se construyó sobre los trabajos canónicos del período tradicional con una visión que seguía valorando el realismo social, el naturalismo y las historias de vida. Esta fase cubre el período de posguerra, se extiende hasta la década de 1970 y todavía determina, hoy en día, la dirección del trabajo de muchos investigadores (véanse reseñas detalladas en Wolcott, 1990, 1992, 1995; véase también Tedlock, Capítulo 18 de este *Manual*). En este período, muchos textos tratan de formalizar los métodos cualitativos (véanse, por ejemplo, Bogdan y Taylor, 1975; Cicourel, 1964; Filstead, 1970; Glaser y Strauss, 1967; Lofland, 1971, 1995; Lofland y Lofland, 1984, 1995; Taylor y Bogdan, 1998).¹⁴ El etnógrafo modernista

¹⁴ Véase Lincoln y Guba (1985) para una elaboración extendida de esta tradición a mediados de los años ochenta. Para extensiones más recientes, véase Taylor y Bogdan (1998) y Creswell (1998).

y el observador participante de la sociología intentaron emprender estudios cualitativos rigurosos de importantes procesos sociales, incluyendo la desviación y el control social en el aula de clase y en la sociedad. En términos generales, éste fue un momento de fermentación creativa.

Una nueva generación de estudiantes de posgrado de todas las disciplinas humanas se encontró con teorías interpretativas nuevas: etnometodología, fenomenología, teoría crítica, feminismo, etcétera. Se sintieron atraídos por las prácticas de investigación cualitativa, pues les permitirían darle una voz a las clases subalternas. Por esa época, el pospositivismo funcionaba como un poderoso paradigma epistemológico. Los investigadores trataron de adecuar el modelo de Campbell y Stanley (1963) de interna y externa validez de las concepciones constructivista e interaccionista del acto de investigación. Por este motivo, también, volvieron a los textos de la escuela de Chicago como fuentes de inspiración (véase Denzin, 1970, 1978).

Boys in White sigue siendo un texto canónico de este momento (Becker y otros, 1961; véase también Becker, 1998). Firmemente atrincherada en el discurso metodológico de mediados del siglo XX, esta obra apostó al desarrollo de la investigación cualitativa como un tipo de investigación tan rigurosa como su contraparte cuantitativa. Las narrativas causales fueron centrales al proyecto. Este trabajo multimetodológico combinó las formas abiertas y semiestructuradas de la entrevista con la observación participante y el cuidadoso análisis del material en formas estadísticas estandarizadas. En su clásico artículo «Problems of Inference and Proof in Participant Observation», Howard S. Becker (1958/1970) describe este uso de la cuasiestadística:

Las observaciones participantes fueron ocasionalmente recolectadas de formas estandarizadas, susceptibles de ser transformadas en datos estadísticos legítimos. Pero las exigencias del campo normalmente impiden la recolección de datos de forma tal que puedan adecuarse a los requerimientos de la prueba estadística, de modo que el observador trabaja con lo que se ha llamado «cuasiestadística». Sus conclusiones, si bien implícitamente numéricas, no requieren cuantificación precisa (pág. 31).

En el análisis de datos, según Becker, el investigador cualitativo sigue el ejemplo de colegas más orientados al trabajo cuantitativo. El investigador busca probabilidades, o trata de apoyar sus argumentos en la plausibilidad o frecuencia con que una conclusión se aplica a una situación específica (véase también Becker, 1998, págs. 166-170). Así fue que el trabajo en el período modernista se disfrazó con el lenguaje y la retórica del discurso positivista y pospositivista.

Esa etapa constituye la edad dorada de la investigación cualitativa rigurosa, representada en la sociología por *Boys in White* (Becker y otros, 1961) en un extremo, y *The Discovery of Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967) en el otro. En ciencias de la educación, la investigación cualitativa de este período la definieron los trabajos de George y Louise Spindler, Jules Henry, Harry Wolcott y John Singleton. Todavía hoy se mantiene vigente esta forma de investigación cualitativa en trabajos como los de Strauss y Corbin (1998) y Ryan y Bernard (2000).

La «edad dorada» reforzó la imagen de la investigación cualitativa como un romanticismo cultural. Imbuidos de nociones prometeicas sobre el poder humano, los investigadores valoraban a los villanos y a los marginales como héroes enfrentados con la sociedad convencional. Estos autores encarnaron la creencia en la contingencia del *self* y de la sociedad, sostuvieron ideales emancipatorios «por los que vivir y morir», y pusieron en circulación una mirada trágica y a menudo irónica sobre la sociedad y el *self*, en línea con una enorme tradición de izquierdistas culturales románticos que podría incluir a Emerson, Marx, James, Dewey, Gramsci y Martin Luther King (h.) (West, 1989, Capítulo 6).

A medida que este momento llegaba a su fin, la guerra de Vietnam era el tema omnipresente en la sociedad estadounidense. En 1969, en paralelo a estas corrientes políticas, Herbert Blumer y Everett Hughes se encontraron con un grupo de jóvenes sociólogos llamados «los Rebeldes de Chicago» en las reuniones de la Asociación Sociológica de los Estados Unidos que tenían lugar en San Francisco y compartieron sus memorias de los «años de Chicago». Lyn Lofland (1980) describe esta época como

un momento de gran fermentación creativa, tanto a nivel académico como político. Los encuentros de San Francisco no fueron meramente el escenario del evento de Blumer-Hughes, sino una verdadera «contrarrevolución» [...]. Un grupo primero empezó a hablar de [...] los problemas de ser una socióloga mujer [...]. La disciplina, literalmente, parecía explotar desde adentro gracias a nuevas ideas: [...] [entre ellas] la teoría del *labelling*, la etnometodología, la teoría del conflicto, la fenomenología, el análisis dramático (pág. 253).

Así fue como la etapa moderna llegó a su fin.

El desdibujamiento de los géneros

Al comenzar la tercera etapa (1970-1986), que llamamos el período del desdibujamiento de los géneros, los investigadores cualitativos

tenían a su disposición una amplia provisión de paradigmas, métodos y estrategias para emplear en sus investigaciones. Las teorías cubrían el espectro que va del interaccionismo simbólico al constructivismo, la investigación naturalista, el positivismo y el pospositivismo, la fenomenología, la etnometodología, la teoría crítica, la teoría neomarxista, la semiótica, el estructuralismo, el feminismo y varios paradigmas étnico-raciales. La investigación cualitativa aplicada iba ganando lugar, y la política y la ética de la investigación cualitativa (implicadas, como estaban, en varias aplicaciones de estas metodologías) eran temas a los que se les prestaba considerable atención. Las estrategias de investigación y los formatos textuales utilizados para comunicar las investigaciones iban de la teoría fundamentada al estudio de casos e incluían los métodos de la investigación histórica, biográfica, etnográfica y clínica, así como la investigación-acción. Diversos modos de recolección y análisis del material empírico estaban a disposición, incluyendo entrevistas cualitativas (de final abierto y semiestructuradas) y experiencias observacionales, visuales y personales y métodos documentales. Las computadoras estaban empezando a usarse, e iban a convertirse, en la siguiente década, en un instrumento fundamental para el análisis de datos cualitativos, en paralelo con los métodos de la semiótica, el análisis del relato y el de contenido para la lectura de entrevistas y textos culturales.

Dos libros de Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures* (1973) y *Local Knowledge* (1983) definen el comienzo y el fin de este período. En estos dos textos, Geertz sostiene que el viejo enfoque funcionalista, positivista, conductista y totalizante en las ciencias humanas estaba abriéndole paso a una perspectiva más pluralista, interpretativa y dialógica, que tomaba las representaciones culturales y sus significados como puntos de partida para el trabajo. Geertz pedía una «descripción densa» de los fenómenos, los rituales y las costumbres particulares, y sugería que todos los textos antropológicos son por definición interpretaciones de interpretaciones.¹⁵ El observador no tiene una voz privilegiada en las interpretaciones que se escriben. La tarea central de la teoría es generar sentido a partir de una situación local.

Geertz llegó a proponer que los límites entre las ciencias sociales y las humanidades se habían borrado. Los científicos sociales debían, pues, buscar en las humanidades sus modelos, teorías y métodos de análisis (la semiótica, la hermenéutica, etcétera). Lo que estaba teniendo lugar era una suerte de diáspora de géneros: documentales que

¹⁵ Greenblatt (1997, págs. 15-18) proporciona una lectura deconstructiva muy útil de los muchos sentidos y prácticas que Geertz engloba bajo el concepto de *descripción densa*.

podían leerse como ficción (Mailer), parábolas con pretensiones de etnografía (Castaneda), tratados teóricos con apariencia de charlas sobre viajes (Lévi-Strauss), etcétera. Al mismo tiempo, comenzaban a emerger nuevos enfoques: el posestructuralismo (Barthes), el neopositivismo (Philips), el neomarxismo (Althusser), el descriptivismo a escala micro y macro (Geertz), las teorías rituales del drama y la cultura (V. Turner), el deconstruccionismo (Derrida), la etnometodología (Garfinkel). La edad dorada de las ciencias sociales ya había pasado, y comenzaba una nueva era de géneros interpretativos desdibujados. El ensayo como forma artística reemplazaba al artículo científico, y la presencia del autor en el texto interpretativo se volvía intencional (Geertz, 1988). ¿Cómo puede hablar con autoridad el investigador en una era en la que ya no existen reglas firmes respecto del texto, el lugar del autor en él, sus estándares de evaluación y su objeto de estudio?

Los paradigmas naturalista, pospositivista y construccionista ganaron importancia en este período, especialmente en el ámbito de la educación, en los trabajos de Harry Wolcott, Frederick Erickson, Egon Guba, Yvonna Lincoln, Robert Stake y Elliot Eisner. Hacia fines de la década de 1970, ya existían varias publicaciones de investigación cualitativa, incluyendo *Urban Life and Culture* (hoy en día *Journal of Contemporary Ethnography*), *Cultural Anthropology*, *Anthropology and Education Quarterly*, *Qualitative Sociology* y *Symbolic Interaction*, así como la serie de libros *Studies in Symbolic Interaction*.

La crisis de la representación

A mediados de la década de 1980 ocurrió una profunda ruptura. Lo que llamamos cuarto momento o crisis de la representación comienza con textos como *Anthropology as Cultural Critique* (Marcus y Fischer, 1986), *The Anthropology of Experience* (Turner y Bruner, 1986), *Writing Culture* (Clifford y Marcus, 1986), *Works and Lives* (Geertz, 1988) y *The Predicament of Culture* (Clifford, 1988). Estos trabajos impulsaron una práctica más reflexiva de la investigación y la escritura, y problematizaron temas de género, clase social y raza. Son, de algún modo, la articulación de las consecuencias del «desdibujamiento de los géneros» de la interpretación de Geertz de comienzos de esa década.¹⁶

Los investigadores cualitativos comenzaron a ensayar con nuevos modelos de verdad, nuevos métodos y formas de representación (Rosaldo, 1989). De este modo, se completó el proceso de erosión de las

¹⁶ Estos trabajos marginalizaron y minimizaron las contribuciones de la teoría y la investigación del punto de vista, de procedencia feminista (véanse Behar, 1995, pág. 3; Gordon, 1995, pág. 432).

normas clásicas de la antropología: su objetivismo, su complicidad con el colonialismo, su noción de la vida social como un todo estructurado por rituales y costumbres fijas, la investigación etnográfica como monumento a una determinada cultura (véase Rosaldo, 1989, págs. 44-45; véase también Jackson, 1998, págs. 7-8). La teoría crítica, el feminismo y las epistemologías con orientación racial competían ahora por el protagonismo en el campo, cuyos puntos de atención se redefinían gradualmente. Temas como la validez, la comprobabilidad y la objetividad, que se creían anteriormente determinados de una vez y para siempre, se volvieron problemáticos una vez más. Teorías basadas en la interpretación y el estudio de patrones, en contraposición a las explicaciones causales lineales, se volvieron más comunes a medida que los autores insistían en cuestionar los viejos modelos de verdad y significado (Rosaldo, 1989).

Stoller y Olkes (1987, pág. 227-229) narraron con elocuencia el modo en que percibieron la crisis de la representación durante su trabajo de campo entre los songhays de Nigeria. Stoller afirmó: «Cuando comencé a escribir textos antropológicos, me limitaba a las convenciones que prescribía mi entrenamiento: “recolectar datos”, y una vez que los “datos” se encontrasen ordenados en montoncitos prolijos, “pasaba todo por escrito”. Recuerdo que una vez reduje un conjunto de insultos de los songhays a una serie de fórmulas ordenadas lógicamente» (pág. 227). Stoller se sintió insatisfecho con esta forma de escritura, en parte porque se enteró de que «todos me habían estado mintiendo [...] y los datos que tanto esfuerzo me costaba recolectar resultaban finalmente inútiles. Al cabo, aprendí una lección: los informantes usualmente le mienten a los antropólogos para quienes trabajan» (Stoller y Olkes, 1987, pág. 9). Este descubrimiento a su vez condujo a un segundo hallazgo: al seguir las convenciones del realismo etnográfico, Stoller se había excluido a sí mismo en la edición de su texto. Todo esto lo llevó a escribir textos de un tipo diferente, una suerte de memoria en la cual él mismo pasaba a ser uno de los personajes centrales de lo que contaba. Este relato, un informe de sus experiencias en el mundo de los songhays, se convirtió en un análisis del choque entre su propio mundo y el de la brujería songhay. Por esto, el viaje de Stoller representa un intento de luchar con la crisis de la representación en este cuarto momento.

Clough (1998) articula los problemas que generó esta crisis, y critica a quienes argumentan que las nuevas formas de escritura constituyen un camino de escape. Escribe:

Si bien muchos sociólogos que abonan actualmente la crítica de la etnografía consideran la escritura «como algo nuclearmente central al proyecto etnográfico» [Van Maanen, 1988, pág. xi], los problemas de la escritura se consideran aun así diferentes a los del método o el tra-

bajo de campo considerados en sí mismos. Por ende, la solución que usualmente se ofrece consiste en la experimentación con la escritura, esto es, en un modo de escribir autoconsciente (pág. 136).

Lo que debemos analizar es, precisamente, esta insistencia en la distinción entre escritura y trabajo de campo. (Richardson y St. Pierre articulan con bastante profundidad el problema en el Capítulo 38 de este *Manual*.)

Al escribir, el trabajador de campo se arroga autoridad científica y moral, y es una reivindicación de este tipo lo que les permite a los textos etnográficos realistas y experimentalistas presentarse como fuente de validez para una ciencia empírica. Muestran que el mundo de la experiencia vivida en la realidad todavía puede asirse, al menos en las memorias, los experimentos ficcionales o las lecturas teatralizadas del escritor. Pero estos trabajos comportan el riesgo de alejar la atención de los modos en que el texto construye individuos situados sexualmente en un campo de diferencias sociales. Asimismo, estos textos perpetúan la «hegemonía de la ciencia empírica» (Clough, 1998, pág. 8), desde el momento en que estas nuevas tecnologías del sujeto basadas en la escritura se convierten en el sitio «para la construcción de saber-poder [...] [alineada con] el eje capital-Estado» (Aronowitz, 1988, pág. 300. Citado en Clough, 1998, pág. 8). Estos experimentos aparecen contra (y se repliegan frente a) la diferencia entre ciencia empírica y crítica social. Muy a menudo, carecen de compromiso pleno con una política de la textualidad que «rechace la identidad de la ciencia empírica» (Clough, 1998, pág. 135). Esta nueva crítica social «ha de intervenir en la relación entre economía de la información, política del Estado-nación y medios de comunicación masivos, especialmente en relación con la función de las ciencias empíricas» (Clough, 1998, pág. 16). Por supuesto, éste es el terreno que ocupan los estudios culturales.

En el Capítulo 38 de esta obra, Richardson y St. Pierre desarrollan los argumentos mencionados arriba, señalando que la escritura es un método de investigación que pasa por etapas sucesivas de autorreflexión. Como una serie de representaciones escritas, el texto resultante del trabajo de campo fluye de la experiencia del campo a trabajos intermedios, trabajos avanzados y, finalmente, al texto de la investigación, que constituye la presentación pública de la experiencia etnográfica y narrativa. De este modo se entremezclan la escritura y el trabajo de campo. Al final del recorrido, no hay diferencias entre una y otro. Estas dos perspectivas se constituyen la una a la otra a lo largo de cada capítulo de esta obra. En este sentido, la crisis de la representación mueve a la investigación cualitativa en nuevas direcciones críticas.

Una triple crisis

Hoy en día, incluso, la autoridad del etnógrafo se encuentra bajo ataque (Behar, 1995, pág. 3; Gupta y Ferguson, 1997, pág. 16; Jackson, 1998; Ortner, 1997, pág. 2). Los investigadores cualitativos en las disciplinas humanas enfrentan, de hecho, una triple crisis: de representación, de legitimación y de praxis. Integradas en los discursos del posestructuralismo y del posmodernismo (Vidich y Lyman, 2000; véase también Richardson y St. Pierre, Capítulo 38 de este *Manual*), estas tres crisis se codifican con términos diversos, alternativamente denominadas según (y asociadas con) los giros *crítico*, *interpretativo*, *lingüístico*, *feminista* y *retórico* de la teoría social. Estos sucesivos giros vuelven problemáticas dos asunciones clave de la investigación cualitativa. En primer lugar, los investigadores cualitativos ya no pueden captar la experiencia vivida directamante. Esta experiencia, se dice, se crea en el texto social que escribe el investigador. Un cuestionamiento semejante corresponde a la crisis de la representación: el problema ineludible de la representación aparece en un marco tal que el vínculo directo entre experiencia y texto es cuestionado.

La segunda suposición vuelve problemáticos los criterios tradicionales con que se evalúa e interpreta la investigación cualitativa. Ésta es la crisis de legitimación, y comporta una necesidad de redefinir términos como *validez*, *generalización*, *confiabilidad*, etc., términos ya reteorizados una y otra vez en los discursos pospositivista (Hammersley, 1992), constructivista-naturalista (Guba y Lincoln, 1989, pág. 163-183), feminista (Olesen, Capítulo 10 en este *Manual*), interpretativo y performativo (Denzin, 1997, 2003); posestructuralista (Lather, 1993; Lather y Smithies, 1997) y crítico (Kincheloe y McLaren, Capítulo 12 en esta misma obra). Esta crisis abre la pregunta acerca de cómo evaluar el estudio cualitativo en nuestro momento actual posestructuralista. Las primeras dos crisis dan forma a la tercera, que dispara la pregunta: ¿es posible efectuar cambios en el mundo cuando uno considera que la sociedad es sólo (y siempre) un texto? Estas crisis se interconectan y desdibujan sus límites, como lo hacen las respuestas a las preguntas que generan (véanse Ladson-Billings, 2000; Schwandt, 2000; Smith y Deemer, 2000).

Durante el quinto momento, el período posmoderno de la escritura etnográfica experimental, los mayores esfuerzos se dirigieron a dotar de sentido a estas crisis. Nuevas formas de composición etnográfica se pusieron a prueba (Ellis y Bochner, 1996) y las teorías comenzaron a leerse como narraciones del campo. Los autores buscaron diferentes formas de representar al «Otro», si bien la cuestión misma de la representación ya se había vuelto un asunto problemático (Fine, Weis, Weseen y Wong, 2000; véase también Fine y Weis, Capítulo 3

en este *Manual*). Aparecieron así epistemologías procedentes de grupos que antes habían estado silenciados, en un intento de solucionar estos problemas. El concepto del observador distante fue dejado de lado: la investigación-acción, participativa y orientada al activismo definían el nuevo horizonte. La búsqueda de grandes relatos fue reemplazada por teorías de pequeña escala, más localizadas, ajustadas a problemas y situaciones específicas.

El sexto momento, el período de la investigación posexperimental (1995-2000), se caracterizó por un gran entusiasmo, con la editorial AltaMira Press, entonces bajo la dirección de Mitch Allen, a la vanguardia del movimiento. La colección titulada *Ethnographic Alternatives*, que editaban Carolyn Ellis y Arthur Bochner, captó este nuevo entusiasmo y acercó a un gran número de nuevos autores a la comunidad interpretativa. La siguiente descripción de la colección por parte del titular de AltaMira Press refleja su característico acento experimental: «*Ethnographic Alternatives* ofrece formas experimentales de escritura cualitativa que trascienden las fronteras entre ciencias sociales y humanidades. Algunos de los títulos de la colección... experimentan con formas innovadoras de dar cuenta de la experiencia vivida, incluyendo representaciones literarias, poéticas, autobiográficas, conversacionales, críticas, visuales y performativas, de construcción colaborativa y abiertas a múltiples voces».

Durante este período, salieron a la luz dos nuevas revistas académicas de investigación cualitativa: *Qualitative Inquiry* y *Qualitative Research*. Los editores de estas publicaciones tomaron el compromiso de publicar lo mejor de los nuevos trabajos que se desarrollaban en el área. El éxito de ambas iniciativas configuró el marco del séptimo momento, que llamamos el presente de las luchas metodológicas (2000-2004). Como hemos dicho, éste es un momento de conflicto, tensiones agudas y, en algunos puntos, también de repliegue.

El octavo momento habla de hoy, es decir del futuro (2005-). En este momento, los investigadores estamos luchando contra el retroceso asociado con la «ciencia de Bush» y el movimiento de investigación social basado en la evidencia.

Una lectura de la historia

Podemos extraer numerosas conclusiones de esta breve historia, tomando nota de que todas las historias son, en alguna medida, arbitrarias. En primer lugar, cada uno de los momentos históricos previos opera todavía en el presente, ya sea como un legado o como un conjunto de prácticas con el cual (o contra el cual) los investigadores continúan trabajando. Las historias múltiples y fragmentarias de la investigación

cualitativa hacen que hoy sea posible armar un proyecto con un texto canónico tomado de alguno de los momentos históricos arriba descritos. Los criterios de evaluación que se disputan la primacía en este campo son múltiples. En segundo lugar, actualmente este campo se caracteriza por un excesivo número de opciones. Nunca antes los investigadores tuvieron tantos paradigmas, estrategias de investigación y métodos de análisis a su disposición como hoy en día. En tercer lugar, nos encontramos en un momento de descubrimientos y redescubrimientos, en el que se discuten nuevas formas de mirar, interpretar, argumentar y escribir. En cuarto lugar, el acto de investigación cualitativa ya no puede considerarse desde una perspectiva positivista neutral u objetiva. La clase social, la raza, la etnicidad y el género dan forma a la investigación, y la caracterizan como un proceso intrínsecamente multicultural. En quinto lugar, claramente tratamos de alejarnos de una narrativa centrada en la noción de progreso en nuestra historia del campo. No decimos que estemos ahora en el filo del futuro. Decimos que el presente es un espacio políticamente cargado, en el cual operan presiones complejas que proceden desde dentro y fuera de la comunidad cualitativa, orientadas a borrar los desarrollos positivos de los últimos treinta años.

La investigación cualitativa como proceso

Tres actividades con orientación genérica, e interconectadas entre sí, definen el proceso de investigación cualitativa y cubren un amplio espectro de etiquetas como *teoría*, *análisis*, *ontología*, *epistemología*, *metodología*, entre otras. Detrás de estos términos se encuentra la biografía personal del investigador, quien habla desde una perspectiva particular de clase, género, raza, cultura y etnia. Desde este posicionamiento multicultural y de género, el investigador vuelve su mirada sobre el mundo con un conjunto de ideas, un cierto marco (la teoría, la ontología) que especifica una serie de interrogantes (la epistemología), que examina de un modo específico (la metodología, el análisis). Es decir que el investigador recaba el material empírico relacionado con el problema, y luego produce análisis y escritura sobre ese material. Cada investigador habla desde una comunidad interpretativa peculiar, que le es propia, y que configura, a su manera, los componentes culturales y genéricos del acto de investigación.

En este libro, trataremos estas actividades con orientación genérica en cinco categorías o fases: el investigador y el investigado como sujetos multiculturales; los principales paradigmas y las perspectivas interpretativas; las estrategias de investigación; los métodos de recolección y análisis de materiales empíricos y, por último, el arte de la

interpretación. Detrás y en medio de cada una de estas fases se encuentra el investigador situado biográficamente, como un individuo que accede al proceso de investigación desde dentro de una comunidad interpretativa, la que a su vez tiene sus propias tradiciones históricas de investigación, que constituyen distintos puntos de vista. En función de estos puntos de vista, el investigador adquiere una mirada particular sobre el «Otro» que está siendo estudiado. Simultáneamente, debe considerarse el tema de la política y la ética de la investigación, en la medida en que estas preocupaciones están presentes en todas las fases del proceso investigativo.

El Otro como objeto de investigación

Desde su nacimiento a comienzos del siglo xx, como práctica interpretativa moderna, la investigación cualitativa debió sufrir la angustia provocada por un fantasma de dos caras. Por una parte, los investigadores cualitativos supusieron que, como observadores competentes y calificados, podían construir conocimiento objetivo, claro y preciso a partir de sus propias observaciones del mundo social, incluyendo las experiencias de los otros. Por otra parte, sostuvieron la creencia en un sujeto o individuo real, presente en el mundo y capaz, en cierto sentido, de comunicar sus propias experiencias. Armados de estas dos herramientas, los investigadores podrían integrar sus propias observaciones con la información provista por los sujetos estudiados, a partir de entrevistas e historias de vida, relatos de experiencias personales y documentos surgidos del estudio de casos.

Estas dos creencias llevaron a los investigadores cualitativos en el ámbito de numerosas disciplinas a la búsqueda de un método que les permitiera registrar adecuadamente sus observaciones y, al mismo tiempo, revelar los significados que los sujetos investigados daban a sus experiencias vitales. Un método de este tipo dependía de la expresión oral y escrita del significado de parte de los individuos estudiados, entendida como una ventana hacia sus vidas interiores. Desde Dilthey (1900/1976), esta búsqueda de un método llevó a que los investigadores, de modo permanente, pusieran el foco en métodos cualitativos interpretativos para las disciplinas humanas.

En años recientes, como hemos dicho, este sistema de creencias sufrió un sostenido asedio. Autores posestructuralistas y posmodernos contribuyeron a diseminar la idea de que no existe algo así como una ventana claramente asequible a la vida interior de un individuo. En toda mirada se filtra la influencia de los lentes del lenguaje, el género, la clase social, la raza y la etnia. No existen, pues, observaciones objetivas, sino sólo observaciones situadas socialmente en (y entre) los

mundos del sujeto observador y el observado. Los sujetos, los individuos, raramente tienen la capacidad de dar una explicación completa de sus acciones o intenciones; todo lo que pueden ofrecer son reconstrucciones y relatos respecto de lo que hicieron y por qué. Ningún método es capaz de captar todas las sutiles variaciones de la experiencia humana corriente. Por consiguiente, los investigadores cualitativos despliegan una amplia gama de métodos interpretativos interconectados, buscando siempre nuevos modos de hacer entendibles los mundos de experiencia estudiados.

El Cuadro 1.1 describe las relaciones que vemos en las cinco fases que definen el proceso de investigación. Detrás de todas y cada una de estas etapas se encuentra el sujeto ubicado biográficamente. Estos cinco niveles de actividad, o práctica, operan dentro de la biografía del investigador. Aquí las expondremos brevemente; discutiremos más en detalle estas fases en cada una de las introducciones a las partes del libro.

Fase 1: el investigador

Las observaciones hechas hasta aquí indican el grado y la complejidad de las perspectivas tradicionales y aplicadas de investigación cualitativa, desde las cuales trabajan investigadores situados socialmente. Estas tradiciones emplazan al investigador en la historia, guiando y restringiendo, simultáneamente, el trabajo que puede hacerse en un estudio específico. Este campo se caracterizó desde siempre por la diversidad y el conflicto, y éstas son sus tradiciones más duraderas (véase Greenwood y Levin, Capítulo 2 en este *Manual*). Llevando consigo esta historia compleja y contradictoria, el investigador debe enfrentar también los problemas de la ética y la política de la investigación (véanse, en esta obra, Fine y Weis, Capítulo 3; Bishop, Capítulo 5; Christians, Capítulo 6). Ya no es una opción válida en ciencias humanas arrogarse la garantía de la investigación libre de valores al estudiar al nativo, al Otro indígena. Hoy en día, por el contrario, los investigadores luchan por desarrollar éticas situacionales y transituacionales, aplicables a todas las formas del acto de investigación y a todas las relaciones interhumanas que éste implica. Pues ya no podemos aplazar el proyecto de descolonización.

Fase 2: paradigmas interpretativos

Todo investigador cualitativo es un filósofo «en el sentido universal de que todos los seres humanos [...] siguen principios altamente

abstractos» (Bateson, 1972, pág. 320). Estos principios combinan creencias ontológicas (¿qué clase de ser es el ser humano?, ¿cuál es la naturaleza de la realidad?), epistemológicas (¿cuál es la relación entre el investigador y su objeto de conocimiento?) y metodológicas (¿de qué manera tenemos, o generamos, conocimiento del mundo?) (Véanse Guba, 1990, pág. 18; Lincoln y Guba, 1985, págs. 14-15; véase también Guba y Lincoln, Capítulo 8 de este *Manual*). Estas creencias dan forma al modo en que el investigador cualitativo ve el mundo y actúa en él. El investigador se encuentra siempre «aferrado a una red de premisas epistemológicas y ontológicas que, más allá de su verdad o falsedad en términos absolutos, tienen parcialmente carácter autovalidatorio» (Bateson, 1972, pág. 314).

La red que contiene estas premisas epistemológicas, ontológicas y metodológicas puede recibir el nombre de *paradigma* o marco interpretativo, «un conjunto básico de creencias que guía la acción» (Guba, 1990, pág. 17). Toda investigación es interpretativa; en alguna medida, es el resultado de las creencias y los sentimientos del investigador sobre el mundo, sobre la manera de estudiarlo y de comprenderlo. Algunas creencias pueden darse por entendidas y permanecen invisibles, como puras suposiciones, mientras que otras, por el contrario, son muy problemáticas y controversiales. Cada paradigma interpretativo le formula demandas específicas al investigador, incluyendo las preguntas que el investigador se formula y las interpretaciones que da de ellas.

En el nivel más general, cuatro paradigmas principales estructuran la investigación cualitativa: el positivista y el pospositivista, el constructivista interpretativo, el crítico (marxista, emancipatorio) y el feminista posestructural. Estos cuatro paradigmas abstractos se vuelven complejos en el nivel más concreto de las comunidades interpretativas específicas. En este nivel es posible identificar no sólo el constructivismo, sino también múltiples versiones del feminismo (afrocéntrico y posestructural),¹⁷ tanto como diversos paradigmas étnicos, marxistas y culturalistas específicos. En el Volumen II de esta obra se examinan en detalle estas perspectivas, o paradigmas.

Estos paradigmas funcionan en contra del modelo positivista-pospositivista, pero también junto a él y, a veces, dentro de él. Todos operan con ontologías relativistas (realidades de construcción múltiple), epistemologías interpretativas (el investigador y el sujeto investigado interactúan y se dan forma el uno al otro) y métodos interpretativos y naturalistas.

¹⁷ Olesen (Capítulo 10 de este *Manual*) identifica tres corrientes de investigación feminista: el empirismo dominante, los estudios culturales y el punto de vista, y el posestructuralismo posmoderno. Ella sitúa los modelos afrocéntricos bajo las categorías de los estudios culturales y el posmodernismo.

El Cuadro 1.2 presenta estos paradigmas y sus respectivas premisas, incluyendo los criterios para la evaluación del trabajo de investigación y la forma típica que asume un enunciado interpretativo o teórico en cada paradigma.¹⁸ Estos paradigmas son explorados en profundidad en el Volumen II por Guba y Lincoln (Capítulo 8), Olesen (Capítulo 10), Ladson-Billings y Donnor (Capítulo 11), Kincheloe y McLaren (Capítulo 12), Saukko (Capítulo 13) y Plummer (Capítulo 14). En cuanto a los paradigmas positivista y pospositivista, ya los hemos comentado arriba. Son paradigmas que operan dentro de una ontología realista o realista-crítica, dentro de epistemologías objetivistas y sobre la base del examen experimental o cuasiexperimental y de metodologías cualitativas claramente definidas. Ryan y Bernard (2000) desarrollaron los elementos centrales de este paradigma.

Cuadro 1.1 El proceso de investigación

Fase 1: El investigador como sujeto multicultural

Historia y tradiciones de investigación
Concepciones del *self* y del Otro
Ética y política de la investigación

Fase 2: Paradigmas y perspectivas teóricas

Positivismo, neopositivismo
Intepretativismo, constructivismo, hermenéutica
Feminismo(s)
Discursos con orientación racial
Teoría crítica y modelos marxistas
Modelos procedentes de los estudios culturales
Teoría *queer*

Fase 3: Estrategias de investigación

Diseño
Estudio de casos

¹⁸ Estos son, por supuesto, los términos de nuestra interpretación de estos paradigmas y estilos interpretativos.

Etnografía, observación participante, etnografía performativa
Fenomenología, etnometodología
Teoría fundamentada
Historias de vida, *testimonios*
Métodos históricos
Investigación-acción, investigación aplicada
Investigación clínica

Fase 4: Métodos de recolección y análisis de datos

Entrevista
Observación
Artefactos, documentos, registros
Métodos visuales
Autoetnografía
Métodos de manejo de datos
Análisis asistido por computadora
Análisis textual
Grupo focal
Etnografía aplicada

Fase 5: El arte, la práctica y la política de la interpretación y la evaluación

Criterios para juzgar la adecuación
Prácticas y políticas de la investigación
La escritura como interpretación
Análisis de políticas
Tradiciones de evaluación
Investigación aplicada

Cuadro 1.2 Paradigmas interpretativos

<i>Paradigma/ Teoría</i>	<i>Criterios</i>	<i>Forma de la teoría</i>	<i>Tipo de narrativa</i>
Positivista/ pospositivista	Validez interna y externa	Fundamentada, lógico- deductiva	Informe científico
Constructivista	Confiabilidad, credibili- dad, transferibilidad, confirmabilidad	Sustantiva- formal	Estudio interpretativo de casos, ficción etnográfica
Feminista	Afrocéntrico, experiencia vital, diálogo, cuidado, responsabilidad, raza, clase, género, reflexibilidad, praxis, emoción, fundamenta- ción concreta	Crítica, basada en un punto de vista	Ensayos, relatos, escritura experimental
Étnico las,	Afrocéntrico, experiencia vital, diálogo, cuidado, responsabilidad, raza, género, clase	Crítica, histórica, basada en un punto de vista	Ensayos, fábu- dramas
Marxista	Teoría emancipatoria, falseabilidad dialógica, raza, clase, género	Crítica, histórica, económica	Análisis histórico, económico y sociocultural
Estudios culturales	Prácticas culturales, praxis, textos sociales, subjetividades	Crítica social	Teoría cultural como crítica
Teoría <i>queer</i>	Reflexividad, deconstrucción	Crítica social, análisis histórico	Teoría como crítica, autobiografía

El paradigma constructivista presupone una ontología relativista (existen múltiples realidades), una epistemología subjetivista (el investigador y el investigado co-crean el conocimiento) y un conjunto de procedimientos metodológicos naturalistas (en el mundo real). A menudo,

los descubrimientos son dados a conocer en los términos de los criterios de la teoría fundamentada o la *pattern theory* (véanse, en este *Manual*, Guba y Lincoln, Capítulo 8; Charmaz, Capítulo 20; véase también Ryan y Bernard, 2000). Términos como *credibilidad*, *transferabilidad*, *dependibilidad* y *confirmabilidad* reemplazan los criterios positivistas usuales de validez externa, interna, confiabilidad y objetividad.

Los modelos procedentes del feminismo, la teoría étnica, el marxismo, los estudios culturales y la teoría *queer* privilegian una ontología realista-materialista; es decir, el mundo real es lo que produce una «diferencia material» en términos de raza, clase y género. También se emplean epistemologías subjetivistas y metodologías naturalistas (usualmente etnográficas). Tanto los materiales empíricos como los argumentos teóricos son evaluados según sus implicaciones emancipatorias. Diversos criterios procedentes de las comunidades de género y de raza (por ejemplo, afro-estadounidenses) pueden, asimismo, ser aplicados: la emotividad y los sentimientos, el cuidado, la responsabilidad personal, el diálogo, etcétera.

Las teorías del feminismo posestructuralista enfatizan los problemas del texto social, su lógica y su incapacidad para representar completamente el mundo de la experiencia vital. Los criterios positivistas y pospositivistas de evaluación son reemplazados por otros, incluyendo el texto reflexivo, polifónico, basado en las experiencias de personas oprimidas.

Los paradigmas de los estudios culturales y la teoría *queer* son multifocales, e incluyen muchas facetas diferentes, desde el marxismo hasta el feminismo y la sensibilidad posmoderna (véanse, en este *Manual*, Saukko, Capítulo 13; Plummer, Capítulo 14; Richardson y St. Pierre, Capítulo 38). Existe una tensión entre una rama humanista de los estudios culturales, orientada a la experiencia vital y el significado, y un proyecto más estructuralista de estudios culturales que busca las determinaciones estructurales y materiales (raza, clase, género) y sus efectos de experiencia. Por supuesto, cada moneda tiene dos caras, y las dos caras son necesarias. Después de todo, las dos son facetas, ambas críticas, de la misma escuela. Los estudios culturales y la teoría *queer* usan los métodos de manera estratégica, es decir, como recursos para la comprensión y producción de resistencias en estructuras locales de dominación. Los académicos pueden realizar, desde esta perspectiva, análisis textuales y discursivos detallados (véanse Olesen, Capítulo 10; Saukko, Capítulo 13; Chase, Capítulo 25, en esta obra), tanto como pesquisas etnográficas locales, *online*, reflexivas y críticas, entrevistas de final abierto y observación participante. El foco está puesto en el modo en el que la raza, la clase social y el género se producen y «actúan» en circunstancias sociales específicas.

Con el paradigma y la historia personal disponibles, el investi-

gador, centrado en el examen de un problema empírico concreto, ahora se desplaza hacia la siguiente etapa del proceso de investigación, a saber, el trabajo con una estrategia concreta de investigación.

Fase 3: Estrategias de investigación y paradigmas interpretativos.

El Cuadro 1.1 nos muestra algunas de las principales estrategias de investigación que un investigador puede emplear. La tercera fase comienza con el diseño de la investigación, que involucra, en términos amplios, un interés focal en el problema para investigar, los propósitos de la investigación y la cuestión de «qué información puede dar las respuestas más apropiadas al problema de investigación y qué estrategias resultan efectivas para obtener esa información» (LeCompte y Preissle, 1993, pág. 30; véase también Cheek, Capítulo 15 en este *Manual*). A grandes rasgos, el diseño de una investigación describe un conjunto flexible de pautas, que conectan los paradigmas teóricos con estrategias de investigación, en primer lugar, y con métodos para obtener material empírico, en segundo lugar. El diseño de una investigación ubica al investigador en el mundo empírico y lo conecta con determinados lugares, personas, grupos, instituciones y cuerpos de material relevante para la interpretación, incluyendo documentos y archivos. Del mismo modo, el diseño de una investigación especifica el modo en que el investigador abordará los aspectos críticos de la representación y la legitimación.

Por su parte, una estrategia de investigación involucra un puñado de habilidades, presunciones y prácticas que el investigador emplea a medida que se mueve del paradigma al mundo empírico. En este sentido, las estrategias de investigación ponen en movimiento los paradigmas. Al mismo tiempo, las estrategias de investigación vinculan al investigador con distintos métodos de recolección y análisis del material empírico. Por tomar un ejemplo, el estudio de casos funciona sobre la base de entrevistas, observaciones y análisis de documentos. Las estrategias de investigación implementan y anclan los paradigmas en contextos empíricos o prácticas metodológicas específicas, tales como la práctica de hacer de un caso, un objeto de estudio. Además del estudio de casos, vale la pena mencionar ejemplos como las técnicas fenomenológicas y etnometodológicas, el uso de teoría fundamentada, los métodos biográficos, autoetnográficos, históricos, clínicos, así como el método de la investigación-acción. Cada una de estas estrategias se vincula con una compleja bibliografía; cada una tiene su particular historia, sus trabajos ejemplares y sus modos favoritos de poner la investigación en marcha.

Fase 4: Métodos de recolección y análisis del material empírico

Los investigadores cualitativos emplean diferentes métodos para recabar material empírico.¹⁹ Estos métodos, expuestos en detalle en el Volumen IV, incluyen la entrevista, la observación directa, el análisis de artefactos, documentos y registros culturales; el uso de materiales visuales, y el uso de la experiencia personal. Igualmente, el investigador puede leer y analizar entrevistas o textos culturales de muy distintos modos, incluyendo estrategias orientadas al contenido, la narrativa y la semiótica. Enfrentado con grandes volúmenes de material cualitativo, el investigador desarrolla formas de organizar e interpretar los documentos; en este punto, los métodos de manejo de datos o de análisis asistido por computadora pueden ser útiles.

Fase 5: El arte y la política de la interpretación y la evaluación

La investigación cualitativa es ilimitadamente creativa e interpretativa. El investigador no se limita a dejar atrás el campo con una pila de material empírico y la voluntad de poner por escrito sus descubrimientos. Las interpretaciones cualitativas surgen de un proceso de construcción. En primer lugar, el investigador crea un registro de sus experiencias en el campo, que consiste en notas y documentos (lo que Roger Sanjek [1990, pág. 386] llama «*indexing*» y David Plath [1990, pág. 374], «*filework*»). En un segundo momento, el escritor, en cuanto intérprete, parte de este texto para producir un texto de investigación que consiste en notas e interpretaciones basadas en los textos de campo. Luego, este texto de investigación es reescrito como un documento interpretativo funcional, que contiene los intentos iniciales del investigador para dar significado a lo que estudió. Por último, el investigador produce el texto final, que llega a los lectores. Este último relato del campo puede asumir muchas formas: confesional, realista, impresionista, crítica, formal, literaria, analítica, teoría fundamentada, etcétera (véase Van Maanen, 1988).

La práctica interpretativa de construir sentido a partir de los propios descubrimientos es, a la vez, artística y política. Hoy en día existen múltiples criterios de evaluación de la investigación cualitativa; los que enfatizamos apuntan a las estructuras situadas, relacio-

¹⁹ *Materiales empíricos* es nuestro término de preferencia para lo que antes se describía como «datos».

nales y textuales de la práctica interpretativa. No existe una verdad interpretativa única. Como mencionábamos antes, existen múltiples comunidades interpretativas, cada una con sus propios criterios para evaluar las interpretaciones.

La evaluación de los programas de investigación es un área importante de los estudios cualitativos, a través del cual los investigadores pueden tener influencia sobre las políticas sociales de modos muy importantes. Los capítulos de Greenwood y Levin (Capítulo 2), Kemmis y McTaggart (Capítulo 23), Miller y Crabtree (Capítulo 24), Tedlock (Capítulo 18), Smith y Hodkinson (Capítulo 36) y House (Capítulo 42) trazan y exponen la rica historia de la investigación cualitativa aplicada a las ciencias sociales. En este punto crítico, la teoría y el método, la praxis, la acción y la política se funden. Los investigadores cualitativos pueden identificar poblaciones a ser estudiadas, mostrar los efectos inmediatos de ciertos programas sobre esas poblaciones y aislar las limitaciones que actúan contra cambios políticos en esos contextos. Los investigadores cualitativos orientados a la acción y a la clínica también pueden crear espacios donde los sujetos estudiados (el Otro) puedan expresarse. El evaluador deviene así un mero conducto para que sus voces sean escuchadas.

Un puente entre los momentos históricos: ¿qué viene después?

Según argumentan Richardson y St. Pierre en el Capítulo 38 de este *Manual*, nos encontramos en el período «post-post»: post-posestructuralismo, post-posmodernismo, post-posexperimentalismo. No está claro todavía qué implicancias tiene este pasaje para la práctica etnográfica interpretativa, pero sí es seguro que ya nada será igual que antes. Estamos entrando en una nueva era, en la cual los textos estarán tramados por voces múltiples y formas de crítica complejas e inciertas; la innovación en el trabajo experimental se volverá más común, como también las formas autorreflexivas del trabajo de campo, el análisis y la representación intertextual. En el ensayo final de nuestra obra, nos ocupamos de estos últimos momentos (sexto, séptimo, octavo y noveno). Lo cierto es que, como decía el poeta, el centro ya no existe. Y lo que debemos pensar ahora es qué habrá en el nuevo centro.

De este modo cerramos el círculo. Volviendo a nuestra metáfora del puente, los capítulos que siguen llevan al investigador a un lado y otro de cada una de las etapas del acto de investigación. Como buenos puentes que son, los capítulos permiten el tráfico en dos direcciones entre cada una de las fases, formaciones y comunidades interpretati-

vas. Cada capítulo provee un examen de la historia, las controversias y las prácticas actuales asociadas con cada paradigma, estrategia y método, así como una proyección respecto de lo que ocurrirá con tales paradigmas y métodos en los próximos diez años, es decir, a lo largo de los años formativos del siglo XXI.

Durante la lectura de los próximos capítulos, tanto de este volumen como de los siguientes, es importante mantener presente que el campo de la investigación cualitativa se define, antes que nada, por una serie de tensiones, contradicciones y vacilaciones. Estas tensiones operan, de un modo u otro, en el interior y en el medio de la amplia y dudosa sensibilidad posmoderna, las concepciones positivista, pospositivista y naturalista, más tradicionales e indetectables, y un entorno global neoliberal, cada vez más conservador. Cada uno de los textos que siguen articulan y quedan atrapados por estas tensiones.

Referencias bibliográficas

- Alasuutari, P. (2004). «The globalization of qualitative research», en C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium y D. Silverman (comps.), *Qualitative Research Practice*, Londres, Sage, págs. 595-608.
- Aronowitz, S. (1988). *Science as Power: Discourse and Ideology in Modern Society*, Mineápolis, University of Minnesota Press.
- Atkinson, E. (2004). «Thinking outside the box: An exercise in heresy», *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 111-129.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*, Nueva York, Ballantine.
- Battiste, M. (2000). «Introduction: Unfolding lessons of colonization», en M. Battiste (comp.), *Reclaiming Indigenous Voice and Vision*, Vancouver, University of British Columbia Press, págs. xvi-xxx.
- Becker, H. S. (1970). «Problems of inference and proof in participant observation», en H. S. Becker, *Sociological Work: Method and Substance*, Chicago, Aldine (tomado de *American Sociological Review*, 1958, 23, págs. 652-660).
- Becker, H. S. (1986). *Doing Things Together*, Evanston (Illinois), Northwestern University Press.
- Becker, H. S. (1996). «The epistemology of qualitative research», en R. Jessor, A. Colby y R. A. Shweder (comps.), *Ethnography and Human Development: Context and Meaning in Social Inquiry*, Chicago, University of Chicago Press, págs. 53-71.

- Becker, H. S. (1998). *Tricks of the Trade: How to Think About Your Research While You're Doing It*, Chicago, University of Chicago Press.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C. y Strauss, A. L. (1961). *Boys in White: Student Culture in Medical School*, Chicago, University of Chicago Press.
- Behar, R. (1995). «Introduction: Out of exile», en R. Behar y D. A. Gordon (comps.), *Women Writing Culture*, Berkeley, University of California Press, págs. 1-29.
- Bloch, M. (2004). «A discourse that disciplines, governs and regulates: The National Research Council's report on scientific research in education», *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 96-110.
- Bochner, A. P. y Ellis, C. (comps.) (2002). *Ethnographically Speaking: Autoethnography, Literature and Aesthetics*, Walnut Creek (California), AltaMira.
- Bogdan, R. y Taylor, S. J. (1975). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Phenomenological Approach to the Social Sciences*, Nueva York, John Wiley.
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1963). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Research*, Chicago, Rand McNally.
- Cannella, G. S. y Lincoln, Y. S. (2004a). «Dangerous discourses II: Comprehending and countering the redeployment of discourses (and resources) in the generation of liberatory inquiry», *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 165-174.
- Cannella, G. S. y Lincoln, Y. S. (2004b). «Epilogue: Claiming a critical public social science -reconceptualizing and redeploying research», *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 298-309.
- Carey, J. W. (1989). *Communication as Culture: Essays on Media and Society*, Boston, Unwin Hyman.
- Cicourel, A. V. (1964). *Method and Measurement in Sociology*, Nueva York, Free Press.
- Clifford, J. (1988). *The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Clifford, J. y Marcus, G. E. (comps.) (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, University of California Press.
- Clough, P. T. (1998). *The End(s) of Ethnography: From Realism to Social Criticism*, Nueva York, Peter Lang, 2ª edición.

- Cook, D. A. (1981). *A History of Narrative Film*, Nueva York, W. W. Norton.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L. y Karlsson, J. C. (2002). *Explaining Society: Critical Realism in the Social Sciences*, Londres, Routledge.
- de Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*, Berkeley, University of California Press. [Hay traducción en castellano: *La invención de lo cotidiano*, México, Universidad Iberoamericana, 1999.]
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act*, Chicago, Aldine.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, Nueva York, McGraw-Hill, 2ª edición.
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Denzin, N. K. (2003). *Performance Ethnography: Critical Pedagogy and the Politics of Culture*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Dilthey, W. L. (1976). *Selected Writings*, Cambridge, Cambridge University Press (originalmente publicado en 1900).
- Diversi, M. (1998). «Glimpses of street life: Representing lived experience through short stories», *Qualitative Inquiry*, 4, págs. 131-137.
- Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography*, Walnut Creek (California), AltaMira.
- Ellis, C. y Bochner, A. P. (comps.) (1996). *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing*, Walnut Creek (California), AltaMira.
- Filstead, W.J. (comp.) (1970). *Qualitative Methodology*, Chicago, Markham.
- Fine, M., Weis, L., Weseen, S. y Wong, L. (2000). «For whom? Qualitative research, representations, and social responsibilities», en N.K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 107-131.
- Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research*, Londres, Sage, 2ª edición.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, Nueva York, Basic Books. [Hay traducción en castellano: *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1992.]

- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*, Nueva York, Basic Books. [Hay traducción en castellano: *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona, Paidós, 1994.]
- Geertz, C. (1988). *Works and Lives: the Anthropologist as Author*, Stanford (California), Stanford University Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Emergence vs. Forcing: Basics of Grounded Theory*, Mill Valley (California), Sociology Press.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.
- Goodball, H. L. (h.) (2000). *Writing the New Ethnography*, Walnut Creek (California), AltaMira.
- Gordon, D. A. (1995). «Culture writing women: Inscribing feminist anthropology», en R. Behar y D. A. Gordon (comps.), *Women Writing Culture*, Berkeley, University of California Press, págs. 429-441.
- Greenblatt, S. (1997). «The touch of the real», en S. B. Ortner (comp.), *The Fate of «Culture»: Geertz and Beyond. Representations*, 59 (número especial), págs. 14-29.
- Guba, E. G. (1990). «The alternative paradigm dialog», en E. G. Guba (comp.), *The Paradigm Dialog*, Newbury Park (California), Sage, págs. 17-30.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park (California), Sage.
- Gupta, A. y Ferguson, J. (comps.) (1997). «Discipline and Practice: “The Field” as Site, Method, and Location in Anthropology», en A. Gupta y J. Ferguson (comps.), *Anthropological Locations: Boundaries and Grounds of a Field Science*, Berkeley, University of California Press, págs. 1-46.
- Hammersley, M. (1992). *What’s Wrong With Ethnography? Methodological Explorations*, Londres, Routledge.
- Hammersley, M. (1999). «Not bricolage but boatbuilding: Exploring two metaphors for thinking about ethnography», *Journal of Contemporary Ethnography*, 28, págs. 574-585.
- Harper, D. (1987). *Working Knowledge: Skill and Community in a Small Shop*, Chicago, University of Chicago Press.
- Holman Jones, S. (1999). «Torch», *Qualitative Inquiry*, 5, págs. 235-250.
- hooks, b. (1990). *Yearning: Race, Gender and Cultural Politics*, Boston, South End.

- Howe, K. R. (2004). «A Critique of experimentalism», *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 42-61.
- Huber, J. (1995). «Centennial essay: Institutional perspectives on sociology», *American Journey of Sociology*, 101, págs. 194-216.
- Jackson, M. (1998). *Minima Ethnographica: Intersubjectivity and the Anthropological Project*, Chicago, University of Chicago Press.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism; or, the Cultural Logic of Late Capitalism*, Durham, Carolina del Norte, Duke University Press. [Hay traducción en castellano: *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, Barcelona, Paidós, 1991.]
- Keller, C. M. y Keller, J. D. (1996). *Cognition and Tool Use: The Blacksmith at Work*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Kincheloe, J. L. (2001). «Describing the bricolage: Conceptualizing a new rigor in qualitative research», *Qualitative Inquiry*, 7, págs. 679-692.
- Ladson-Billings, G. (2000). «Socialized discourses and ethnic epistemologies», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 257-277.
- Lather, P. (1993). «Fertile obsession: Validity after poststructuralism», *Sociological Quarterly*, 35, págs. 673-694.
- Lather, P. (2004). «This is your father's paradigm: Government intrusion and the case of qualitative research in education», *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 15-34.
- Lather, P. y Smithies, C. (1997). *Troubling the Angels: Women Living with HIV/AIDS*, Boulder (Colorado), Westview.
- LeCompte, M. D. y Preissle, J. (con Tesch, R.) (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, Nueva York, Academic Press, 2ª edición.
- Lévi-Strauss, C. (1966). *The Savage Mind*, Chicago, University of Chicago Press, 2ª edición. [Hay traducción en castellano: *El pensamiento salvaje*, México, Fondo de Cultura Económica, 1964.]
- Lincoln, Y. S. (1999, junio). *Courage, Vulnerability and Truth*, Discurso dado durante la conferencia «Reclaiming voice II: Ethnographic inquiry and qualitative research in a postmodern age», University of California, Irvine.
- Lincoln, Y. S. y Cannella, G. S. (2004a). «Dangerous discourses: Methodological conservatism and governmental regimes of truth», *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 5-14.

- Lincoln, Y. S. y Cannella, G. S. (2004b). «Qualitative research, power and the radical Right», *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 175-201.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills (California), Sage.
- Lincoln, Y. S. y Tierney, W. G. (2004). «Qualitative research and Institutional review boards», *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 219-234.
- Lofland, J. (1971). *Analyzing Social Settings*, Belmont (California), Wadsworth.
- Lofland, J. (1995). «Analytic ethnography: Features, failings, and futures», *Journal of Contemporary Ethnography*, 24, págs. 30-67.
- Lofland, J. y Lofland, L. H. (1984). *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*. Belmont (California), Wadsworth, 2ª edición.
- Lofland, J. y Lofland, L. H. (1995). *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*. Belmont (California), Wadsworth, 3ª edición.
- Lofland, L. H. (1980). «The 1969 Blumer-Hughes talk», *Urban Life and Culture*, 8, págs. 248-260.
- Malinowski, B. (1948). *Magic, Science and Religion, and Other Essays*. Nueva York, Natural History Press (publicado originalmente en 1916). [Hay traducción en castellano: *Magia, ciencia y religión*, Planeta DeAgostini, Buenos Aires, 1985, entre otras versiones.]
- Malinowski, B. (1967). *A Diary in the Strict Sense of the Term*, Nueva York, Harcourt, Brace & World.
- Marcus, G. E. y Fischer, M. M. J. (1986). *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences*, Chicago, University of Chicago Press.
- Maxwell, J. A. (2004). «Reemergent scientism, postmodernism, and dialogue across differences», *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 35-41.
- Monaco, J. (1981). *How to Read a Film: The Art, Technology, Language, History and Theory of Film*, Nueva York, Oxford University Press, edición revisada.
- Nelson, C., Treichler, P. A. y Grossberg, L. (1992). «Cultural studies: An introduction», en L. Grossberg, C. Nelson y P. A. Treichler (comps.), *Cultural Studies*, Nueva York, Routledge, págs. 1-16.
- Ortner, S. B. (1997). «Introduction», en S.B. Ortner (comp.), *The Fate of «Culture»: Geertz and Beyond, Representations*, 59 (número especial), págs. 1-13.

- Pelias, R. J. (2004). *A Methodology of the Heart: Evoking Academic and Daily Life*, Walnut Creek (California), AltaMira.
- Plath, D. W. (1990). «Fieldnotes, filed notes, and the conferring of note», en R. Sanjek (comp.), *Fieldnotes: The Makings of Anthropology*, Ithaca (Nueva York), Cornell University Press, págs. 371-384.
- Popkewitz, T. S. (2004). «Is the National Research Council committee's report on scientific research in education scientific? On trusting the manifesto», *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 62-78.
- Richardson, L. (1997). *Fields of Play: Constructing an Academic Life*, Nuevo Brunswick (Nueva Jersey), Rutgers University Press.
- Richardson, L. (2000). «Writing: A method of inquiry», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 923-948.
- Richardson, L. y Lockridge, E. (2004). *Travels with Ernest: Crossing the Literary/Sociological Divide*, Walnut Creek (California), AltaMira.
- Roffman, P. y Purdy, J. (1981). *The Hollywood Social Problem Film*, Bloomington, Indiana University Press.
- Ronai, C. R. (1998). «Sketching with Derrida: An ethnography of a researcher/erotic dancer», *Qualitative Inquiry*, 4, págs. 405-420.
- Rosaldo, R. (1989). *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis*, Boston, Beacon.
- Ryan, G. W. y Bernard, H. R. (2000). «Data management and analysis methods», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 769-802.
- Ryan, K. E. y Hood, L. K. (2004). «Guarding the castle and opening the gates», *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 79-95.
- St. Pierre, E. A. (2004). «Refusing alternatives: A science of contestation», *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 130-139.
- Sanjek, R. (1990). «On ethnographic validity» en R. Sanjek (comp.), *Fieldnotes: The Makings of Anthropology*, Ithaca (Nueva York), Cornell University Press, págs. 385-418.
- Schwandt, T. A. (1997a). *Qualitative Inquiry: A Dictionary of Terms*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Schwandt, T. A. (1997b). «Textual gymnastics, ethics and Angst», en W. G. Tierney e Y. S. Lincoln (comps.), *Representation and the Text:*

- Re-framing the Narrative Voice*, Albany, State University of New York Press, págs. 305-311.
- Schwandt, T. A. (2000). «Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretativism, hermeneutics, and social constructionism», en N. K. Denzin e Y.S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 189-213.
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. y Silverman, D. (2004). «Introduction: Inside Qualitative Research», en C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium y D. Silverman, *Qualitative Research Practice*, Londres, Sage, págs. 1-11.
- Semali, L. M. y Kincheloe, J. L. (1999). «Introduction: What is indigenous knowledge and why should we study it?», en L. M. Semali y J. L. Kincheloe (comps.), *What is Indigenous Knowledge? Voices from the Academy*, Nueva York, Falmer, págs. 3-57.
- Silverman, D. (1997). «Towards an aesthetics of research», en D. Silverman (comp.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, Londres, Sage, págs. 239-253.
- Smith, A. D. (1993). *Fires in the Mirror: Crown Heights, Brooklyn, and Other Identities*, Nueva York, Anchor.
- Smith, J. K. y Deemer, D. K. (2000). «The problem of criteria in the age of relativism», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 877-896.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, Dunedin (Nueva Zelanda), University of Otago Press.
- Snow, D. y Morrill, C. (1995). «Ironies, puzzles, and contradictions in Denzin and Lincoln's vision of qualitative research», *Journal of Contemporary Ethnography*, 22, págs. 358-362.
- Spindler, G. y Spindler, L. (1992). «Cultural process and ethnography: An anthropological perspective», en M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (comps.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*, Nueva York, Academic Press, págs. 53-92.
- Stocking, G. W. (h.) (1986). «Anthropology and the science of the irrational: Malinowski's encounter with Freudian psychoanalysis», en G. W. Stocking (h.) (comp.), *Malinowski, Rivers, Benedict and Others: Essays on Culture and Personality*, Madison, University of Wisconsin Press, págs. 13-49.
- Stocking, G. W. (h.) (1989). «The ethnographic sensibility of the 1920s

- and the dualism of the anthropological tradition», en G. W. Stocking (h.) (comp.), *Romantic Motives: Essays on Anthropological Sensibility*, Madison, University of Wisconsin Press, págs. 208-276.
- Stoller, P. y Olkes, C. (1987). *In Sorcery's Shadow: A Memoir of Apprenticeship among the Songhay of Niger*, Chicago, University of Chicago Press.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1998). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource*, Nueva York, John Wiley, 3ª edición.
- Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2003). «Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences», en A. Tashakkori y C. Teddlie (comps.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 3-50.
- Tierney, W. G. (2000). «Undaunted courage: Life history and the post-modern challenge», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 537-553.
- Trujillo, N. (2004). *In Search of Naunmy's Grave: Age, Class, Gender, and Ethnicity in an American Family*, Walnut Creek (California), AltaMira.
- Turner, V. y Bruner, E. (comps.) (1986). *The Anthropology of Experience*. Urbana, University of Illinois Press.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field: On Writing Ethnography*, Urbana, University of Chicago Press.
- Vidich, A. J. y Lyman, S. M. (1994). «Qualitative methods: Their history in sociology and anthropology», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 23-59.
- Vidich, A. J. y Lyman, S. M. (2000). «Qualitative methods: Their history in sociology and anthropology», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 37-84.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E.

- Souberman, comps.), Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Weinstein, D. y Weinstein, M. A. (1991). «Georg Simmel: Sociological flaneur bricoleur», *Theory, Culture & Society*, 8, págs. 151-168.
- Weinstein, M. (2004). «Randomized design and the myth of certain knowledge: Guinea pig narratives and cultural critique», *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 246-260.
- West, C. (1989). *The American Evasion of Philosophy: A Genealogy of Pragmatism*, Madison, University of Wisconsin Press.
- Wolf, M. A. (1992). *A Thrice-Told Tale: Feminism, Postmodernism and Ethnographic Responsibility*, Stanford (California), Stanford University Press.
- Wolcott, H. F. (1990). *Writing up Qualitative Research*, Newbury Park (California), Sage.
- Wolcott, H. F. (1992). «Posturing in qualitative inquiry», en M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (comps.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*, Nueva York, Academic Press, págs. 3-52.
- Wolcott, H. F. (1995). *The Art of Fieldwork*, Walnut Creek (California), AltaMira.

Introducción al Volumen I

Definición del campo

Esta parte del *Manual* comienza con la hipótesis de que la investigación-acción ha producido un cambio en las ciencias sociales en el ámbito académico. Luego avanza en torno de algunos temas relacionados con los estudios composicionales y la teoría crítica. A continuación, se examina el estatuto de la investigación bajo los regímenes neocoloniales. Finalmente, se lleva a cabo un análisis de la responsabilidad social, política y moral del investigador así como de la ética y la política de la investigación cualitativa.

La tradición participativa a lo largo de la historia

El Capítulo 2 de este Volumen I, de Greenwood y Levin, expone la hondura y la complejidad de las perspectivas pertenecientes a la investigación cualitativa tradicional y aplicada, heredadas por el investigador como «intérprete *bricoleur*».¹ Estas tradiciones colocan al in-

¹ Toda distinción entre tradiciones de investigación cualitativa, aplicada y no aplicada, es en cierto modo arbitraria. Ambas tradiciones son eruditas; ambas tienen una larga historia y conllevan implicancias fundamentales para el cambio social y teórico. La investigación teórica de calidad debe ser capaz también de poseer relevancia e implicaciones aplicadas. En ocasiones, se argumenta que la investigación-acción y la investigación aplicada carecen de estatuto teórico, pero incluso esta conclusión

vestigador en el marco de un sistema de discursos históricos (y organizacionales) que guía y constriñe el trabajo interpretativo realizado en cualquier estudio específico.

En su monumental capítulo («Métodos cualitativos. Su historia dentro de la sociología y la antropología»), reimpresso en la segunda edición en inglés de este *Manual*, Vidich y Lyman (2000) demuestran la amplitud de la tradición etnográfica: desde los griegos hasta el interés de los occidentales por las culturas primitivas en los siglos xv y xvi; desde la etnología colonial relacionada con los imperios de España, Inglaterra, Francia y Holanda, hasta algunas transformaciones producidas durante el siglo xx en Estados Unidos y Europa. A lo largo de esta historia, quienes practican la investigación cualitativa se han apegado a un pequeño conjunto de creencias que incluyen la objetividad, el deseo de contextualizar la experiencia y la voluntad de interpretar de modo teórico lo que ha sido observado.

Estas creencias funcionan como suplemento de la tradición positivista que propicia la complicidad con el colonialismo, el compromiso con el monumentalismo y la producción de textos ahistóricos a la que nos referimos en la Introducción general. El modelo colonial ubicaba la investigación cualitativa dentro de discursos raciales y de género que privilegiaban el patriarcado blanco. Obviamente, como indicamos en ese capítulo mencionado, estas creencias han sido profundamente cuestionadas en los últimos tiempos. Vidich y Lyman, así como Smith (Capítulo 4), Bishop (Capítulo 5), y Ladson-Billings y Donnor (Capítulo 11 de este *Manual*) dejan documentado hasta qué punto la investigación cualitativa temprana, pero también la contemporánea, estuvieron (y permanecen) implicadas en estos sistemas de opresión.

Greenwood y Levin expanden esta línea crítica. Afirman de modo explícito que los académicos tienen la responsabilidad de realizar un trabajo que sea socialmente significativo y responsable. La relación entre los investigadores, las universidades y la sociedad debe cambiar. La investigación-acción modelada por la política y comprometida con la praxis y el cambio social es el vehículo para esta transformación.

Quienes practican la investigación-acción se relacionan con una serie de disciplinas y prácticas materiales que tienen la capacidad de producir transformaciones radicales y democratizadoras en la esfera cívica. Estas prácticas incluyen el diálogo colaborativo, la toma de decisiones participativas, la deliberación democrática inclusiva, y la máxima representación y participación de todas las partes relevantes (Ryan y Destefano, 2000, pág.1). Los practicantes de la investigación-

puede ser discutida, como lo demuestran Kemmis y McTaggart en el Capítulo 23 de este *Manual*.

acción ayudan literalmente a transformar la investigación en praxis o acción. Los sujetos investigados coparticipan en el proceso de investigación. La investigación se convierte en una praxis, una acción práctica, reflexiva y pragmática, destinada a solucionar problemas en el mundo real.

Estos problemas tienen su origen en las vidas de los coparticipantes de la investigación; no vienen dados por una gran teoría provenientes de un nivel superior. En conjunto, los investigadores y los interesados crean un conocimiento útil desde el punto de vista pragmático, que está enraizado en el saber local. En este proceso, definen colectivamente los objetivos de la investigación y las metas políticas; dan forma a las preguntas de investigación; comparten conocimiento; perfeccionan habilidades investigativas compartidas; diseñan interpretaciones y textos performativos que implementan estrategias específicas para el cambio social; y miden la validez y la credibilidad a partir de la voluntad de los interesados locales para actuar sobre la base de los resultados de la investigación-acción.

Durante el siglo pasado, el conocimiento académico no fue capaz de alcanzar objetivos como los arriba mencionados de modo coherente. Para Greenwood y Levin, este fracaso tiene varias razones, entre otras: una ciencia social moldeada por el positivismo, supuestamente libre de valores, que es incapaz de producir una investigación social útil; la creciente tendencia de que los valores y necesidades de la universidad sean definidos por corporaciones externas a ella; la disminución de fondos para investigación con destino a las organizaciones de investigación empresarial y del sector privado; infraestructuras administrativas internas recargadas e ineficientes.

Greenwood y Levin no renuncian a la práctica científica sino que llaman a redefinir lo que se entiende por ciencia y por ámbito académico. Su modelo de investigación-acción fundamentada pragmáticamente no es una renuncia a la investigación científica enmarcada en una disciplina.² Esta forma de investigación redefine la ciencia como un proyecto moral colaborativo, comunicativo, comunitario y centrado en el contexto. Los autores desean ubicar la investigación-acción en el centro de la universidad contemporánea. Su capítulo es un llamado a una ciencia social cívica y pragmática que conduzca a la reconstrucción radical de las relaciones entre la universidad, el Estado y la comunidad en este nuevo siglo.

² Expondremos el concepto de una «ciencia sagrada» más adelante en este capítulo, así como también en el último capítulo de esta obra.

La teoría crítica, la responsabilidad social, la investigación descolonizadora y la ética de la investigación

Las contribuciones de Michelle Fine y Lois Weis (Capítulo 3), Linda Tuhiwai Smith (Capítulo 4), Russell Bishop (Capítulo 5), Clifford Christians (Capítulo 6) e Yvonna Lincoln (Capítulo 7) hacen un llamado a una ciencia moral cívica y comprometida. Fine y Weis nos ofrecen una teoría del método, un nuevo acercamiento a la etnografía, una forma de leer y escribir este rompecabezas social, complejo, fragmentado y fracturado que llamamos Estados Unidos. Los estudios composicionales son contextuales, relacionales y sensibles a la fluidez de las identidades sociales. Echando mano a perspectivas históricas, económicas y políticas, Fine y Weis intentan crear trabajos composicionales que relacionan la raza, la clase, el género y la etnicidad. Su capítulo ofrece una visión breve de dos diseños composicionales: un estudio a largo plazo de Weis sobre trabajadores blancos, hombres y mujeres, y un proyecto de acción participativa en el que los jóvenes actúan como investigadores críticos de la desegregación. Ambos proyectos etnográficos buscan comprender de qué manera «las formaciones nacionales y globales —así como las interacciones relacionales— se filtran a través de las vidas, las identidades, las relaciones y las comunidades de jóvenes y de adultos, refractando en última instancia sobre las formaciones más grandes que, para empezar, les dan origen». Los autores nos ofrecen una serie de narraciones que exponen un repertorio de complejos dilemas éticos y retóricos con los que se encontraron al intentar escribir para, con y sobre interesados trabajadores.

Éstos son los problemas de la investigación cualitativa en el presente. Se relacionan con la voz, la capacidad de reflexión, la «raza», el consentimiento informado, las narraciones buenas y malas y la capacidad de los investigadores para reflexionar sobre su propia posición. La voz y la capacidad de autorreflexión son fundamentales. Para Fine y Weis no fue sencillo decidir cómo ubicar a los participantes y a sí mismos dentro del texto. También tuvieron que enfrentarse con el problema de cómo escribir sobre la «raza», una ficción flotante e inestable que es, también, un aspecto indeleble del *self* y su historia personal. Al igual que a ellos nos animan las observaciones de Nikoury, un joven investigador de la parte baja del oeste de Manhattan que, en ocasión de una charla, dejó atónitos a la audiencia con las siguientes palabras: «Antes, yo veía las cosas muy simples. Ya no [...]; ahora sé que las cosas son mucho más profundas de lo que parecen. Y mi trabajo con-

siste en descubrir qué hay detrás de eso que suele llamarse los hechos. Ya no veo las cosas de esa forma» (pág. 80).

Fine y Weis tienen confianza en que los estudios composicionales puedan «brindarnos un espejo académico de la urgencia, que refracte sobre la nación [...] [y nos pida] una re-visión de las propias estructuras del poder sobre las cuales están basados el país, la economía, nuestras escuelas y nuestro frágil sentido del *self* [...], y que nos pida también imaginar, alternativamente, cómo podrían ser» (pág. 80).

Linda Tuhiwai Smith es una académica māorí que trata el tema de la investigación de las comunidades indígenas: aquellos que, en su condición de excluidos, fueron testigos y también sobrevivientes de la modernidad y del imperialismo. Analiza cómo el Otro nativo ha sido históricamente vulnerable a la investigación neocolonial. En los últimos años, como parte del proceso descolonizador, las comunidades indígenas han comenzado a resistir la investigación hegemónica y a inventar nuevas metodologías de investigación. Los académicos māoríes han desarrollado un enfoque investigativo conocido como Kaupapa Māori. Smith (Capítulo 4) y Bishop (Capítulo 5) subrayan este enfoque que hace de la investigación una actividad altamente política.

En las comunidades indígenas, la ética de la investigación implica establecer y mantener relaciones recíprocas de respeto y cuidado. Este marco ético no se lleva bien con un aparato occidental, como el del Comité Institucional de Conducta Ética con sus formas de consentimiento informado. La investigación indigenista ofrece una esperanza utópica genuina para la creación de un mundo social más justo y humano.

Russell Bishop expone un enfoque Kaupapa Māori que puede ser usado por los māoríes para liberarse de la dominación neocolonial en la medida en que crea las condiciones para la autodeterminación. Este enfoque hace hincapié en cinco aspectos del poder que se utilizan como criterios para evaluar la investigación: la iniciación, los beneficios, la representación, la legitimación y el sentido de responsabilidad. Los investigadores indígenas deben iniciar la investigación en lugar de ser el objeto de la investigación de otro. La comunidad indígena también debe obtener beneficios de una investigación que represente la voz de sus integrantes y debe tener el poder de legitimar y producir los textos de la investigación, así como el poder de exigirles responsabilidad a los investigadores por lo que escriben. El cumplimiento de estos cinco criterios da lugar a la creación de un conocimiento empoderador que les permite a las personas indígenas liberarse de la dominación neocolonial.

Un marco ético feminista y comunitario

Clifford Christians (Capítulo. 6) coloca la ética y la política de la investigación cualitativa dentro de un marco histórico e intelectual más amplio. En primer lugar, examina el modelo iluminista del positivismo, la investigación libre de valores, el utilitarismo y la ética utilitaria. En una ciencia social libre de valores, los códigos éticos de las asociaciones profesionales se transforman en el formato convencional de los principios morales. Hacia 1980, las principales asociaciones de ciencias sociales ya habían desarrollado sus propios códigos éticos, en sintonía con la promulgación de leyes federales y la difusión de pautas nacionales. Estos códigos hacían énfasis en varias pautas: consentimiento informado, ausencia de engaño, ausencia de daño psicológico o físico, privacidad, confidencialidad y un compromiso a recolectar y presentar material empírico válido y confiable. Los Comités Institucionales de Conducta Ética implementaron estas pautas, que incluían la obligación de obtener un consentimiento bien entendido cuando el objeto de investigación es un ser humano. Sin embargo, tanto Christians como Smith y Bishop señalan que los Comités Institucionales protegen a las instituciones en lugar de proteger a los individuos.

Varios hechos cuestionaron el modelo iluminista, incluyendo los experimentos médicos de los nazis, el estudio de la sífilis de Tuskegee, el Proyecto Camelot en la década de 1960, el engaño de los sujetos en los experimentos psicológicos de Milgram, el estudio falaz con homosexuales de Humphrey y la complicidad de los científicos sociales con acciones militares en Vietnam. Además, continúan hasta el día de hoy las acusaciones de fraude, de plagio, de alteración de datos y de errores de interpretación.

Christians expone con detalle la pobreza de este modelo que crea las condiciones para la invasión del espacio privado, el engaño de los sujetos y el cuestionamiento de su dignidad y su valor moral (véanse también Angrosino, Capítulo 28 en este *Manual*; Guba y Lincoln, 1989 págs. 120-141), y propone reemplazarlo por una ética basada en los valores del comunitarismo feminista.

Éste es un marco ético, emergente y en desarrollo, que puede servir como un poderoso antídoto para el sistema utilitario basado en el engaño de los Comités Institucionales de Conducta Ética. Supone una comunidad que es ontológica y axiológicamente anterior a la persona. Esta comunidad tiene valores morales comunes y la investigación está enraizada en una idea de cuidado, poder compartido y cooperación amistosa, así como en el amor, la amabilidad y el bien moral. Los informes sobre la vida social deberían desplegar estos valores y estar basados en la suficiencia interpretativa. Por otro lado, deberían tener la profundidad suficiente como para que el lector pudiera formarse una

comprensión crítica sobre el mundo estudiado. Estos textos deberían exhibir una ausencia de estereotipos raciales, de género y de clase, y desplegar una crítica social que conduzca hacia la resistencia, el empoderamiento y la acción social. Es decir, deberían servir para producir un cambio positivo en el universo social.

En el modelo comunitario feminista, al igual que en el modelo de investigación-acción participativa defendido por Greenwood y Levin, Fine y Weis, Smith, Bishop y Kemmis y McTaggart, todos los participantes poseen una voz igualmente legítima respecto de cómo debería ser llevada a cabo la investigación, cuál debería ser el objeto de estudio, qué métodos deberían usarse, qué hallazgos deberían ser válidos y aceptables, cómo deberían aplicarse los hallazgos y cómo deberían evaluarse las consecuencias de esa acción. Dentro de este modelo, se reconocen los espacios para el desacuerdo, y el discurso apunta al entendimiento mutuo y al ensalzamiento del compromiso moral.

Una epistemología sagrada y existencial nos coloca en una relación no competitiva y no jerárquica con la Tierra, la naturaleza y el vasto mundo (Bateson, 1972, pág. 335). Esta epistemología sagrada enfatiza los valores del empoderamiento, el poder compartido, el cuidado, la solidaridad, el amor, la comunidad, la creación de pactos, el involucramiento moral de los observadores y la transformación cívica. Como señala Christians, esta epistemología ética recupera los valores morales que fueron dejados de lado por el proyecto científico racionalista de la Ilustración. Esta epistemología sagrada está basada en una antropología filosófica que declara que «todos los seres humanos merecen dignidad y poseen un estatus sagrado sin excepción de clase o etnia» (Christians, 1995, pág. 129). De esta posición se desprende una ética humana universal, que enfatiza el carácter sagrado de la vida, la dignidad humana, la verdad y la no violencia (Christians, 1997, págs. 12-15). Esta ética está basada en protonormas experimentadas a nivel local y prescritas culturalmente (Christians, 1995, pág. 129). Estas normas primarias proporcionan una «concepción del bien enraizado en la solidaridad humana universal» (Christians, 1995, pág. 129; véase también Christians, 1997, 1998). Esta epistemología sagrada reconoce e interroga los modos en los que la raza, la clase y el género operan como importantes sistemas de opresión en el mundo actual.

Así, Christians subraya un camino ético radical para el futuro. Y, al hacerlo, trasciende los típicos modelos éticos incompletos que sólo se concentran en los problemas asociados con la traición, el engaño y el daño en la investigación cualitativa. En el modelo de investigación colaborativo para las ciencias sociales que Christians defiende, el investigador no es responsable ante una disciplina (o institución) aislada sino ante los sujetos estudiados. Este modelo complementa las tradiciones críticas, activistas y feministas que enérgicamente alinean la

ética de la investigación con una política de los oprimidos. El marco de referencia de Christians reorganiza los discursos existentes sobre la ética y las ciencias sociales.³

El modelo biomédico de ética⁴

Christians revisa las críticas realizadas sobre la base del modelo biomédico de ética, del aparato del Comité Institucional de Conducta Ética y de los arreglos de la *Common Rule* [Norma Común]. El autor se centra en cuatro términos clave y sus definiciones: los sujetos humanos, la investigación de los sujetos humanos, el daño y la conducta ética.

Es oportuna una pequeña digresión sobre la relación entre ciencia y ética. Como señala Christians en el Capítulo 6, los principios de la *Common Rule* reiteran los temas básicos del «experimentalismo sin valores, es decir, autonomía individual, obtención del máximo beneficio con el mínimo riesgo y existencia de fines éticos disociados de los medios científicos» (pág. 146). Estos principios «dominan los códigos de la ética: consentimiento informado, protección de la privacidad, y ausencia de engaño» (pág. 146). Christian observa que estas reglas no conceptualizan la investigación en formatos participativos o colaborativos, y no se oponen a otras violaciones éticas como el plagio, la falsación o tergiversación de datos o las violaciones a la confidencialidad.

Pritchard (2002, págs. 8-9) señala que también existe un conflicto ético. Los tres principios contenidos en la *Common Rule* descansan sobre tres tradiciones éticas diferentes respecto de Kant; beneficio de Mill y de los utilitaristas; y justicia, como un ideal distributivo de Aristóteles. Según Pritchard, estas tres tradiciones éticas no son compatibles: están basadas en presupuestos ontológicos, morales y políticos

³ Teniendo en cuenta el marco de referencia de Christians, hay dos modelos éticos primarios: el utilitario y el no utilitario. Sin embargo, históricamente, y también en los últimos tiempos, se habla de cinco posturas éticas que a veces se funden entre sí: la absolutista, la consecuencialista, la feminista, la relativista, la engañosa. La postura *absolutista* sostiene que cualquier método que contribuya a una autocomprensión de la sociedad es aceptable, pero sólo debe estudiarse la conducta en la esfera pública. La postura *engañosa* dice que cualquier método, incluyendo el uso de mentiras y falsas representaciones, está justificado en nombre de la verdad. La postura *relativista* sostiene que los investigadores tienen libertad absoluta para estudiar lo que quieran y que sus normas éticas pertenecen al ámbito de la conciencia individual. El marco feminista comunitario de Christians desarrolla un *marco contextual-consecuencial* que hace hincapié en el respeto mutuo, la ausencia de coerción y manipulación, y el apoyo de los valores democráticos (véanse Guba y Lincoln, 1989, págs. 120-141; Smith, 1990; Collins, 1990, pág. 216; Mitchell, 1993).

⁴ Esta sección fue tomada de Denzin (2003, págs. 248-257).

diferentes, así como en distintas formas de comprender lo que es correcto, justo y respetable. El principio del respeto kantiano contradice el principio utilitarista del beneficio, para citar un ejemplo.

«Respeto», «beneficio» y «justicia» son términos problemáticos. Sin duda, el respeto implica mucho más que el consentimiento informado: es decir, más que el hecho de lograr que la gente acepte participar en una investigación. El respeto implica cuidar a los otros, honrarlos y tratarlos con dignidad. Dicho consentimiento no lleva a cabo nada de esto, y no confiere respeto a las otras personas.

El beneficio, que implica la existencia de riesgos y recompensas, no puede ser cuantificado. Tampoco puede otorgársele un sentido claro a la noción de riesgo aceptable pensado como aquel que sirve a una causa mayor. Tanto Smith (Capítulo 4) como Bishop (Capítulo 5) argumentan que es la colectividad la que debe determinar cuáles son los costos y los beneficios de participar en una investigación.

Para estos autores, los individuos ni siquiera tienen el derecho individual de autorizar ciertas formas de investigación, si éstas poseen efectos negativos para el todo social más amplio. Un modelo de sociedad e investigación basadas en la relación costo-beneficio no es compatible con el modelo de investigación empoderador y participativo que muchas personas se han abocado a defender en este último tiempo.

La justicia es algo más que la implementación de procedimientos de selección equitativos o sobre la distribución injusta de los beneficios de la investigación entre los miembros de la población. La justicia entraña principios de cuidado, amor, bondad y equidad, así como un compromiso con la honestidad, la verdad, el equilibrio, la armonía y la responsabilidad colectiva. Si se los piensa fuera del marco utilitario occidental, el respeto, el beneficio y la justicia pueden ser considerados como principios que resultan perceptibles en el momento de su realización. Es decir, como principios que pueden servir como pautas performativas para una forma de ser moral respecto de los otros en el mundo. Sin embargo, la manera en que los Comités Institucionales los ponen hoy en práctica, los transforma en frías herramientas de cálculo que tienen la capacidad de enfrentar a las personas.

En cuanto a la investigación, Pritchard (2002) sostiene que el concepto de investigación del modelo biomédico no puede lidiar de modo adecuado con los cambios procedimentales que tienen lugar en los proyectos de investigación, ni con las contingencias imprevistas que conducen a cambios en los propósitos e intenciones. Con frecuencia, es imposible mantener el anonimato, y, por otro lado, éste tampoco es siempre deseable. La investigación-acción participativa, por ejemplo, presupone la participación de la comunidad completa en un proyecto de investigación.

El equipo de trabajo presenta otro nivel de dificultad. Con frecuencia, los Comités Institucionales de Conducta Ética carecen de la

cantidad necesaria de personas para funcionar bien, o bien sus integrantes están desinformados y rechazan la tradición más nueva de investigación cualitativa crítica. Muchos de estos comités carecen de procedimientos de apelación apropiados o métodos para facilitar los procesos de exención de ciertas investigaciones.

Informes recientes de la Asociación Estadounidense de Profesores Universitarios (2001, 2002) agregan sus reservas adicionales, que también se centran en los cinco puntos discutidos antes. Estas reservas comprenden los siguientes temas:

Investigación y sujetos humanos

- Los Comités Institucionales de Conducta Ética no están al tanto de nuevos desarrollos interpretativos y cualitativos en las ciencias sociales como la observación participante, la etnografía, la autoetnografía y la investigación de la historia oral.
- La aplicación de un concepto de investigación que privilegie el modelo biomédico de ciencia y no el modelo basado en la confianza, la negociación y el respeto que debe ponerse en práctica en el ámbito de la etnografía o de la investigación histórica, campos en los que la investigación no se realiza *sobre* otros seres humanos, sino *con* ellos.
- Una concepción de la investigación y del proceso de consentimiento basada en los acontecimientos y no en el proceso.

Ética

- Incapacidad para ver a los seres humanos como criaturas sociales ubicadas en espacios culturales, políticos e históricos complejos.
- Violación de la libertad académica por no permitir el avance de ciertos tipos de investigación.
- Aplicación inapropiada de la *Common Rule* en la evaluación del daño potencial.
- Aplicación excesivamente restringida de la regla del consentimiento informado.

Los Comités Institucionales como estructuras institucionales

- Incapacidad de tener en funcionamiento un sistema adecuado de apelación.

- Necesidad de asegurarse de que los Comités Institucionales de Conducta Ética posean miembros provenientes de los paradigmas interpretativos más nuevos.

Libertad académica

- Violación de la Primera Enmienda de la Constitución de los Estados Unidos y de la libertad académica.
- Vigilancia de la investigación en el ámbito de las humanidades, incluyendo la investigación de la historia oral.
- Vigilancia y obstaculización de seminarios de investigación y disertación de proyectos.
- Restricción de las investigaciones críticas, incluyendo el trabajo histórico y periodístico que contribuye al conocimiento público del pasado, mediante la incriminación de las personas o instituciones que llevan a cabo tales investigaciones.
- Incapacidad de considerar o incorporar formas de regulación existentes a la *Common Rule*, que incluyan leyes y normas respecto de libelos, *copyright* y derechos de propiedad intelectual.
- El alcance generalizado de los poderes del Comité Institucional de Conducta Ética a todas las disciplinas, lo que crea un efecto negativo sobre lo que se estudiará o se dejará de estudiar.
- Aplicaciones muy disímiles de la *Common Rule* en las diferentes comunidades universitarias.

Importantes temas que no han sido regulados

- La forma de conducir la investigación con personas indígenas (véase más adelante).
- La regulación de la conducta no ortodoxa o problemática (por ejemplo, las relaciones sexuales).
- Las relaciones entre los Comités Institucionales y los códigos éticos que contemplan los derechos humanos.
- Los códigos éticos disciplinarios y los nuevos códigos éticos y morales provenientes de las epistemologías feministas, *queer* y orientadas por la raza.
- Los mecanismos de apelación para cualquier sujeto humano que busque alguna forma de justicia reparadora por haber sido objeto de una investigación que le produjo algún daño.
- Discursos indígenas y visiones alternativas de la investigación, la ciencia y los seres humanos.

El disciplinamiento y la obstaculización de la conducta ética

La consecuencia de esta obstaculización es el disciplinamiento de la investigación cualitativa a través de procesos que van desde el recorte de subsidios hasta la vigilancia de seminarios de investigación cualitativa e, incluso, de defensas de tesis (Lincoln y Cannella, 2004a, 2004b). En algunos casos, ciertas líneas de investigación crítica cualitativa no han recibido fondos y no han podido seguir adelante a causa de las críticas de los Comités Institucionales locales. La derecha política ejerce presión para desacreditar la investigación crítica interpretativa. En este sentido, hay una tendencia que parece estar emergiendo tanto a nivel nacional como local. Son demasiadas las instancias en las que se percibe una falta de protección de los seres humanos y un aumento del monitoreo, la censura y la vigilancia de proyectos que critican la política conservadora.

Lincoln y Tierney (2004) señalan que estas actividades de control tienen, al menos, cinco consecuencias importantes para la investigación crítica preocupada por la justicia social. En primer lugar, el rechazo extendido de formas alternativas de investigación hará que la investigación cualitativa sea crecientemente desoída en los foros, que fijan políticas, tanto provinciales como nacionales. En segundo lugar, hay cada vez más investigadores cualitativos excluidos deliberadamente de este diálogo. En consecuencia, en tercer lugar, los investigadores jóvenes formados en la tradición crítica no están siendo escuchados. Cuarto, la definición de investigación no ha cambiado para adaptarse a nuevos modelos de investigación. Por último, al rechazar la investigación cualitativa, los investigadores tradicionales apoyan una forma más distante de investigación que es compatible con esteotipos sobre las personas de color.

Lincoln amplía este análisis en el Capítulo 7, recalcando los efectos negativos de estos desarrollos recientes sobre la libertad académica, la formación de los estudiantes de posgrado y la investigación cualitativa. Estos desarrollos amenazan la libertad académica de cuatro formas: (a) conducen a un mayor control de la investigación con sujetos humanos, así como (b) un nuevo control de la investigación en educación y el entrenamiento en investigaciones cualitativas que involucran a sujetos humanos; (c) se conectan con discursos basados en el concepto de evidencia que definen la investigación cualitativa como una actividad no científica; y (d), apoyan el conservadurismo metodológico con lo que refuerzan el statu quo en muchos campus universitarios. Este conservadurismo sólo genera nuevos obstáculos en la formación de graduados, conduce a revisiones inadecuadas de la investigación académica y crea las condiciones para la politización de los procesos de revisión del Comité Institucional de

Conducta Ética, al tiempo que protege a las instituciones, y no a las personas, de riesgos y daños.

Debemos enfrentar estos obstáculos, y el Comité Institucional de Conducta Ética local es un excelente lugar para comenzar a hacerlo.

Conclusiones

Como Christians, apoyamos una *ética feminista y comunitaria*; el autor, siguiendo a Smith y Bishop, hace un llamado a una relación colaborativa, no opresiva y basada en la confianza entre los investigadores y los sujetos estudiados. Una ética tal presupone que los investigadores están comprometidos a reforzar la responsabilidad personal, el cuidado de los otros, el valor de la expresividad personal, la capacidad de empatía y el acto de compartir emociones (Collins, 1990, pág. 216).

Referencias bibliográficas

- American Association of University Professors (2001). «Protecting human beings: Institutional Review Board and social science research», *Academe*, 87 (3), págs. 55-67.
- American Association of University Professors (2002). «Should all disciplines be subject to the Common Rule? Human subjects of social science research», *Academe*, 88 (1), págs. 1-15.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*, Nueva York, Ballantine.
- Christians, G. C. (1995). «The naturalistic fallacy in contemporary interactionist-interpretive research», *Studies in Symbolic Interaction*, 19, págs. 125-130.
- Christians, G. C. (1997). «The ethics of being in a communications context», en C. Christians y M. Traber (comps.), *Communication Ethics and Universal Values*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 3-23.
- Christians, G. C. (1998). «The sacredness of life», *Media Development*, 2, págs. 3-7.
- Collins, P. H. (1990). *Black Feminist Thought*, Nueva York, Routledge.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park (California), Sage.
- Lincoln, Y. S. y Cannella, G. S. (2004a). «Dangerous discourses:

Methodological conservatism and governmental regimes of truth», *Qualitative Inquiry*, 10 (1), págs. 5-14.

Lincoln, Y. S. y Cannella, G. S. (2004b). «Qualitative research, power, and the radical right», *Qualitative Inquiry*, 10 (2), págs. 175-201.

Lincoln, Y. S. y Tierney, W. G. (2004). «Qualitative research and Institutional Review Boards», *Qualitative Inquiry*, 10 (2), págs. 219-234.

Mitchell, R. J. (h.) (1993). *Secrecy and Fieldwork*, Newbury Park (California), Sage.

Pritchard, I. A. (2002). «Travelers and trolls: Practitioner research and Institutional Review Boards», *Educational Researcher*, 31, págs. 3-13.

Ryan, K. y Destefano, L. (2000). «Introducción», en K. Ryan y L. Destefano (comps.), *Evaluation in a Democratic Society: Deliberation, Dialogue and Inclusion*, San Francisco, Jossey-Bass, págs. 1-20.

Smith, L. M. (1990). «Ethics, field studies, and the paradigm crisis», en E. G. Guba (comp.), *The Paradigm Dialog*, Newbury Park (California), Sage, págs. 137-157.

Vidich, A. J. y Lyman, S. M. (2000). «Qualitative methods: Their history in sociology and anthropology», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 37-84.

2

La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación-acción

Davydd J. Greenwood y Morten Levin

Cuando ciertos profesionales insatisfechos tratan de explicar por qué importantes e innovadores desarrollos transdisciplinarios, como el feminismo, la teoría fundamentada, los estudios culturales, los estudios sociales de la ciencia, la investigación naturalista y la investigación-acción tienen dificultades para establecerse y sobrevivir en las universidades a menudo ponen el foco en las estructuras organizativas creadas por las disciplinas y su agrupamiento en ámbitos académicos centrífugos (Messer-Davidow, 2002). Muchos de quienes desaprueban este comportamiento conservador lo atribuyen, entre otras causas, a la «política» académica con sus minicarteles y monopolios disciplinarios, que controlan las publicaciones, los ascensos y el financiamiento para la investigación. Para ellos, el conservadurismo en el ámbito de las universidades se debe, sobre todo, al poder político que poseen los dueños de los distintos búnkeres disciplinarios.

Este poder puede parecer muy «político», pero sin embargo es evidente que la relación entre lo que se hace en las universidades (en especial, en nuestro campo de las ciencias sociales) y los deseos del resto de la sociedad (de la que dependemos) no está siendo manejada con destreza política en ninguna parte del mundo. En nuestra opinión, la relación de las universidades con grupos externos clave (como los contribuyentes, las instituciones de financiamiento estatal, las fundacio-

nes privadas, las comunidades que rodean a la universidad y las distintas organizaciones públicas y privadas) está marcada por un comportamiento autodestructivo tanto a nivel político como a nivel económico.

Un gran número de científicos sociales universitarios escriben sólo sobre ellos mismos o para ellos mismos, tratando de permanecer al margen de debates públicos y cuestiones sociales relevantes. Con frecuencia, escriben sus trabajos con términos y conceptos incomprensibles tanto para las personas «investigadas», como para aquellos que deseen utilizar los resultados de la investigación fuera de la universidad. Que los filósofos, los matemáticos o los musicólogos actúen de esta manera se corresponde con su imagen de humanistas que conservan y enriquecen ideas y producciones de valor humano, independientemente de su aplicabilidad directa. Que los científicos sociales hagan lo mismo, a pesar de que afirmen estudiar y comprender el funcionamiento de la sociedad, es algo más problemático.

Para decirlo de manera más directa, la mayor parte de las disciplinas dentro de las ciencias sociales se han apartado del compromiso social. Lo han hecho mediante la afirmación de que a la «ciencia» que producen no le interesan las aplicaciones prácticas de los descubrimientos. El único gesto de compromiso social posible, entonces, se reduce a la típica declaración de intenciones de las asociaciones profesionales. Como consecuencia de este alejamiento, las ciencias sociales han tenido que pagar un precio muy alto que se refleja en los escasos fondos que el Gobierno asigna a la investigación académica en este campo.¹

Estas observaciones conducen a las siguientes preguntas: ¿Cómo es posible que los científicos sociales sean tan «políticos» dentro del campus pero tan apolíticos en relación con la sociedad en general? ¿Por qué el conocimiento creado por la investigación de las ciencias sociales conduce sólo en muy contadas ocasiones a la solución de problemas sociales importantes? ¿Por qué es tan común la falta de compromiso con la sociedad entre los científicos sociales? En este capítulo intentaremos aclarar alguno de estos puntos. Buscamos explicar la desconexión que existe entre las políticas internas de las prácticas profesionales en las ciencias sociales convencionales (como la sociología, la antropología, las ciencias políticas y muchas ramas de la economía) y los grupos externos, teniendo en cuenta que muchos de estos grupos son los que proveen el apoyo financiero e institucional necesario para la supervivencia

¹ Se asignan mayores recursos a las investigaciones económicas de cuño positivista, orientadas a la creación de normas, y a algunas pocas investigaciones de las ciencias sociales relevantes para la creación de normas, ancladas principalmente en las escuelas de negocios, planeamiento y políticas públicas.

de las ciencias sociales. Luego, presentamos un enfoque alternativo a las ciencias sociales basado en la investigación-acción. Consideramos que este tipo de investigación constituye la clave para transformar los patrones de conducta de los científicos sociales en la actualidad.

¿Por qué existe una desconexión tan grande entre las ciencias sociales y el resto de la sociedad?

No hay una única manera correcta de conceptualizar y comprender la relación entre las ciencias sociales universitarias y la sociedad en general, sino diversas perspectivas que conducen a percepciones diferentes. Nosotros simplemente expondremos nuestro punto de vista basado en el uso de tres elementos: el marxismo, la sociología de las profesiones y las perspectivas basadas en el desarrollo histórico.

Perspectivas marxistas o neomarxistas

Estos marcos de análisis enfatizan el impacto de la economía política general sobre las instituciones y las ideologías de la academia (Silva y Slaughter, 1984; Slaughter y Leslie, 1997). La función principal de la universidad es la reproducción de las diferencias de clase a través de la enseñanza, la investigación y la formación de nuevas generaciones con acceso a posiciones de poder clave dentro del sistema de clases. Desde una perspectiva marxista, las universidades contienen una combinación compleja de elementos que sirven tanto para estimular como para desalentar los deseos de movilidad social.

Las universidades enfatizan el respeto por el pasado y su esquema de valores, pero al mismo tiempo llevan adelante investigaciones que tienen el propósito de cambiar la condición humana. Una gran parte de estas investigaciones es financiada por grupos externos, lo que coloca a las universidades en una relación servicial frente a estructuras de poder ya existentes. Además, la mayoría de las universidades están subsidiadas por el Estado y se encuentran exentas del pago de impuestos, lo que, a su vez, las deja en una relación de subordinación frente al poder público y estatal. A pesar de esta situación, con mucha frecuencia, los empleados en las universidades olvidan su condición de beneficiarios de subsidios públicos.

En cuanto organizaciones laborales, las universidades se caracterizan por poseer estructuras fuertemente jerárquicas y redes sobre-determinadas. Están divididas en facultades, que se subdividen en de-

partamentos disciplinarios, los que, a su vez, se dividen en departamentos subdisciplinarios. Dentro de esta estructura existen redes de relaciones nacionales e internacionales que conectan a los investigadores individuales entre sí. La actividad docente está fuertemente controlada a nivel burocrático, pero la organización de la investigación es más independiente y está determinada en mayor medida por la iniciativa de los propios investigadores. A pesar de la contratación de algunos profesores para cubrir puestos administrativos, lo cierto es que cada vez más universidades pasan a ser manejadas por gerentes que, a menudo, poseen una visión taylorista de la organización del trabajo y que operan a gran distancia del lugar de producción de valor.

Como ocurría en el feudalismo, el poder administrativo se ejerce imponiendo la competitividad entre las distintas unidades. Las filosofías y los esquemas de gestión de universidades suelen imitar la lógica del sector privado, pero con un atraso de años. De este modo, en un intento por volverse más «competitivas», muchas universidades aplican estrategias de gestión que ya han sido probadas y descartadas por el sector privado (Birnbaum, 2000).

A nivel ideológico, las universidades dicen servir al «bien común» educando a los jóvenes para que consigan buenos empleos y llevando a cabo investigaciones beneficiosas para la sociedad. Por su parte, las ideologías de gestión interna se centran en la relación costo-efectividad, estimulan la competitividad en el proceso de admisión de los estudiantes y en los servicios de apoyo, y alientan una mentalidad empresarial que ayude a conseguir financiamiento para becas e investigaciones.

Los administradores de las universidades se rigen cada vez más por ideologías tayloristas y economicistas que privilegian la relación costo-efectividad. Sin embargo, como existen muy pocos estudios de mercado diseñados para evaluar la actividad académica, éstos son suplantados por las impresiones de los administradores. Estas impresiones subjetivas, enmarcadas en un lenguaje propio del *marketing*, sirven principalmente para encubrir los constantes cambios de poder dentro del sistema: transformaciones en las estructuras de relaciones de clientelismo y favoritismo y, por otro lado, consolidación del poder administrativo. La situación es básicamente la misma en casi todos los países industrializados, incluso en aquellos en que las universidades forman parte del sistema de administración pública, como sucede en muchos países europeos.

En lo que respecta a la organización laboral, las universidades se caracterizan por la existencia de relaciones fuertemente jerárquicas entre sus distintos miembros. Las mismas contradicciones características de las grandes corporaciones y partidos políticos, que públicamente manifiestan perseguir valores sociales pero internamente se

guían por la competitividad y la mentalidad empresarial, son visibles dentro de las estructuras universitarias a todo nivel. La noción de colegialidad igualitaria, que con frecuencia se utiliza para describir la relación entre «compañeros de disciplina», rara vez se pone en práctica. Por lo general, sólo es invocada cuando un grupo perteneciente a alguna disciplina se encuentra amenazado o trata de arrebatarse recursos a otro grupo. Buena parte de las personas involucradas en el funcionamiento de las universidades (profesores, estudiantes, directivos y empleados) las juzgan como lugares de trabajo profundamente autoritarios.

Perspectivas de la sociología de las profesiones

Quizás la bibliografía más abundante sobre los puntos tratados en este capítulo se encuentre en las numerosas variantes de la sociología de las profesiones. Estos enfoques, que varían entre el marxismo, el funcionalismo y las estrategias interpretativas, se resisten a ser resumidos de manera sencilla (véase Abbott, 1988; Brint, 1996; Freidson, 1986; Krause, 1996), pero comparten una perspectiva más «internalista» que aquella que comúnmente se encuentra en los más exhaustivos encuadres marxistas y neomarxistas de estos mismos problemas. La sociología de las profesiones se centra en las múltiples estructuraciones de los poderes profesionales, que implican el desarrollo de mecanismos limitantes útiles para incluir, excluir, certificar y revocar la certificación a profesionales y grupos de profesionales. Por otro lado, esta perspectiva analiza también el desarrollo de las estructuras internas de poder profesional que fijan los programas de trabajo, definen la «disciplina» que determina la profesión, establecen las genealogías de muchos de los subgrupos de profesionales más poderosos, y convierten estas genealogías partisanas en la «historia» de la profesión (Madoo Lengermann y Niebrugge-Brantley, 1998).

Dentro de estas estructuras, juega un papel central el propio interés de los académicos establecidos. Para las corporaciones de profesionales es esencial que exista una firme barrera entre lo que está dentro y fuera de la profesión. Este mecanismo es clave para el desarrollo de estructuras profesionales académicas, y requiere que los profesionales se involucren en numerosas transacciones con sistemas de poder superiores con el fin de obtener legitimación. Si bien es cierto que los practicantes de una profesión deben lealtad a sus colegas antes que a las universidades, las profesiones académicas deben ser aceptadas y acreditadas por quienes detentan el poder en las universidades para poder funcionar. Dentro de la estructura de la universidad, los directores de departamento (no importa cuán importante sea su disciplina)

están subordinados a los decanos, rectores y presidentes. Así, a pesar de que un director de departamento tenga un rol importante dentro de las asociaciones disciplinarias de su campo, ya sea a nivel nacional o internacional, lo cierto es que, en el campus, sigue siendo un empleado de nivel relativamente bajo. Esta situación suele llevar a la puesta en práctica de una doble estrategia. Los directores de departamento ambiciosos trabajan para que sus departamentos sean bien clasificados en diversos *rankings* nacionales, para poder así obtener y controlar recursos universitarios. Decanos y rectores, a su vez, también deben prestar atención a estos *rankings*, porque forman parte del seudoestudio de mercado que mide sus capacidades como administradores académicos.

Estas estrategias profesionales tienen algunas ventajas para los administradores de las universidades y para los funcionarios públicos del área de educación superior, pues alientan a los profesores y a los departamentos a competir entre sí. De este modo, las disciplinas terminan «disciplinándose» unas a otras. Sin duda, las organizaciones así estructuradas son por lo general pasivas en relación con el poder central, que puede controlarlas muy fácilmente. Este control del campus está respaldado por esquemas nacionales de clasificación que alientan la competitividad permanente y por esquemas de financiamiento que establecen los términos de la competencia y, con esto, favorecen y castigan a los grupos profesionales según criterios extradisciplinarios.

Los estudiantes y los colegas jóvenes ingresan en estas estructuras a través de una serie de elementos: la exigencia de cumplir con un plan de estudios, exámenes, presiones ideológicas y amenazas a la posibilidad de continuar en la profesión. De este modo, dejan de preocuparse por el rol y la responsabilidad social de su profesión y se concentran en menudencias internas, sin mencionar que se alejan de cualquier intento de cuestionar a las autoridades.

Estas estructuras dependen en gran medida de los esquemas de gestión más amplios en los que se insertan, así como de la economía política general. En consecuencia, hay diferencias bastante drásticas en la composición, misión y clasificación de las distintas profesiones a nivel nacional, como lo ha demostrado Elliott Krause (1996). Pero adentrarnos en este punto excedería el objetivo de este capítulo.

Perspectiva del desarrollo histórico

Probablemente, la bibliografía mejor desarrollada sobre estos temas provenga de la historia. Académicos como Mary Furner (1975), Ellen Messer-Davidow (2002), Dorothy Ross (1991) y George Stocking (h.) (1968) han documentado y analizado los cambios que, a largo plazo, se produjeron en las ciencias sociales y las humanidades. Existen tam-

bién otras numerosas historias, que podríamos denominar «historias oficiales», ya que han sido escritas por las asociaciones profesionales que tienen el fin de promoverse y protegerse a sí mismas. Ignoraremos estas últimas pues las encontramos útiles como documentos etnográficos, pero no como explicaciones de los procesos que están en juego. El hecho de poseer una perspectiva de largo plazo ofrece algunas ventajas ya que, con frecuencia, los cambios a gran escala de las disciplinas sólo se vuelven nítidos cuando se observa el desarrollo de éstas durante varias décadas.

La bibliografía sobre la historia de las ciencias sociales en los Estados Unidos sugiere una narración que trataremos de resumir a continuación. La historia comienza con la fundación de la Asociación Norteamericana de Ciencias Sociales en 1865. Esta asociación estaba constituida por académicos con varios años de labor, y tenía la finalidad de estudiar y debatir algunos problemas centrales de las políticas públicas, así como la función de aconsejar de modo equilibrado a los líderes políticos y empresariales. Hacia 1880, este enfoque comenzó a decaer, y en su lugar surgieron las asociaciones disciplinarias de las distintas ciencias sociales, empezando por la economía. La relación entre la fundación de estas asociaciones y la emergencia de departamentos disciplinarios dentro de instituciones que otorgaban doctorados constituyó un viraje radical en la trayectoria de las ciencias sociales y tuvo como resultado la creación de muchas de las estructuras que existen hasta el día de hoy.

Los trabajos de Mary Furner (1975), Patricia Madoo Lengermann y Jill Niebrugge-Brantley (1998), Ellen Messer-Davidow (2002), y Edward Silva y Sheila Slaughter (1984) amplían este panorama. Estos investigadores nos muestran cómo la institucionalización de las disciplinas y sus respectivas asociaciones profesionales se alcanzó gracias a la homogeneización de los programas intelectuales y políticos de cada campo, la expulsión de los reformistas y la creación de las disciplinas autocontemplativas y autorreguladas que tanto poder tienen en las universidades de hoy.

Estas historias también demuestran que los resultados alcanzados fueron producto de la labor humana, dependieron del contexto y se obtuvieron sólo después de luchas que duraron décadas. A pesar de la diferencia entre las disciplinas y los distintos ritmos de estos cambios, la trayectoria general que va «de la presión a la objetividad» (como lo formuló Furner [1975]) parece estar sobredeterminada. Estas historias nos dejan una lección: la perspectiva de reconstruir un programa conectado con lo social o, lo que es aún menos probable, un programa reformista dentro de las ciencias sociales convencionales, no sólo tienen muy pocas posibilidades de éxito, sino que marchan directamente a contramano de 120 años de historia de las disciplinas.

No está claro el modo en que este proceso de disciplinarización y domesticación se aplica a las ciencias sociales más recientes (por ejemplo, los estudios de política, de gestión, de comportamiento organizacional), pues existen pocos trabajos histórico-críticos disponibles sobre ellas. Desde un punto de vista meramente impresionista, nos parece que las ciencias sociales más nuevas están comenzando a repetir el proceso experimentado por las ciencias sociales convencionales, proceso que desembocó en su actual disciplinarización y falta de vínculo con el mundo cotidiano de la praxis social.

La constante divergencia entre la teoría y la praxis en todos los campos de las ciencias sociales es especialmente notoria, y el hecho de que ocurra algo así en un conjunto de disciplinas que fueron explícitamente creadas para intervenir en la vida social debería dejarnos perplejos a todos. La dinámica global de la disciplinarización y de la separación entre teoría y praxis son más poderosas que las grandes diferencias nacionales que aparecen en estas trayectorias y sus contextos organizacionales. Cualesquiera sean las causas de estos fenómenos de larga data, no hay duda de que se trata de procesos a la vez intensos y globales. Parece haber una relación directa entre la disciplinarización, la purga de los reformistas, la separación entre teoría y praxis y el hecho de que la teoría se haya vuelto el centro de las ciencias sociales académicas. Sin duda, tener una mejor comprensión de estas dinámicas es crucial para el futuro de las ciencias sociales.

El panorama que acabamos de exponer sugiere algunos puntos sobre este tema. Hay amplias razones para coincidir con Pierre Bourdieu (1994) cuando observa que los académicos se resisten a reflexionar sobre su propia práctica profesional. Los científicos sociales raramente aplicamos nuestros propios marcos científicos para el estudio de nuestro comportamiento profesional. Por el contrario, nos permitimos ocupar posiciones y abrazar ideologías que, con frecuencia, se encuentran directamente en conflicto con las mismas teorías y métodos que afirmamos haber creado (Bourdieu, 1994). Por tomar un ejemplo, Greenwood ha señalado en numerosas ocasiones que los mismos antropólogos que durante generaciones han cuestionado la homogeneidad y la estabilidad de nociones como la de «tradición» suelen referirse a las «tradiciones» de la antropología como puntal ideológico para defender sus intereses profesionales en ciertas situaciones de amenaza.

Es llamativo, también, el hecho de que tan pocos académicos comprendan que son miembros de una organización de trabajo mayor que afecta directamente su labor en la universidad. Por lo general, los científicos «sociales» se piensan a sí mismos como emprendedores solitarios, y dejan de lado su conocimiento profesional sobre estructuras sociales y relaciones de poder, como si éstas sólo fueran máscaras que utilizan en su camino rumbo a la «disciplina».

La economía política de las instituciones de educación superior

Más allá de las conclusiones que puedan sacarse sobre estos problemas, debe quedar en claro que lo que sucede en los campus universitarios no está aislado de los acontecimientos de la sociedad en general. A pesar de que se las piense como «torres de marfil», las universidades se encuentran tanto «dentro» como «fuera» de las sociedades a las que pertenecen. Es importante entender que estas fuerzas externas no actúan sobre una superficie académica interna, indiferenciada y sin asperezas. Por el contrario, las universidades muestran un alto grado de diferenciación interna, diferenciación que resulta muy importante para abordar el tema de la reforma universitaria.

La política económica interna de las universidades es heterogénea. En los Estados Unidos y en otras sociedades industrializadas, una de las características más salientes de la vida universitaria es el extendido comportamiento empresarial en el campo de la ciencia y de la ingeniería. Impulsadas por los mercados que ofrecen tanto la administración pública como el sector privado, y por diseños de políticas de educación superior explícitos, estas disciplinas se han vuelto expertas en captar y administrar fondos públicos y privados para mantener sus investigaciones en marcha. Una compleja red de intereses entrelazados conecta a gobiernos, empresas, científicos universitarios e ingenieros en una actividad colaborativa. Científicos e ingenieros dirigen grandes laboratorios y proyectos de investigación, que emplean a un gran número de asistentes graduados, técnicos de laboratorio y expertos en gestión.

Los científicos sociales, en cambio, excepto aquellos que se encuentran en entornos excepcionales como las grandes agencias de servicios de investigación (por ejemplo, el Centro de Investigación de Encuestas de la Universidad de Michigan), no están tan organizados. Ocasionalmente, determinado grupo de economistas, algunos psicólogos y sociólogos logran montar proyectos con varias personas, fundar institutos, apoyar a algunos alumnos posgraduados y conseguir una cantidad de recursos para las universidades. En este aspecto, desde la perspectiva del presupuesto universitario, los científicos sociales poseen la ventaja de «servir a la ciencia» sin necesitar las grandes inversiones de infraestructura requeridas por gran parte de las investigaciones científicas. Incluso las actividades de los economistas, psicólogos y sociólogos más exitosos tienen una dimensión ínfima desde el punto de vista financiero si se las compara con las ciencias naturales y la ingeniería.

En términos generales, las fuentes de financiamiento que las ciencias políticas, la antropología y las ramas cualitativas de la socio-

logía y la psicología aportan para la investigación externa son irrisorias. Esto significa que, en el contexto de los Estados Unidos, los presupuestos para las ciencias sociales y las humanidades representan demandas a los recursos de la universidad que no se compensan con fuentes de ingresos externos. Estas disciplinas, que se concentran en asuntos de crítica social, investigación interdisciplinaria, género y posicionamiento cumplen más bien el rol de proporcionarles una suerte de prestigio a las instituciones académicas. Forman parte de la «oferta» universitaria que permite que una institución parezca apropiadamente académica. Pero sus actividades son financiadas por subsidios cruzados, justificados en términos ideológicos antes que económicos, y siempre en peligro de sufrir recortes.

Como no pueden defender sus costos excesivos mediante la apelación a argumentos financieros, las ciencias sociales se concentran en recibir buenas evaluaciones en los *rankings* nacionales. Es decir, sustituyen un tipo de estudio de mercado por otro. Los esquemas utilizados por estos *rankings* para medir la reputación no están unificados a nivel nacional, ya han sido objeto de fuertes críticas en los Estados Unidos y el Reino Unido, y están comenzado a serlo también en otros países.

Elucidar cómo se generaron y mantienen estos sistemas de clasificación trascendería el objetivo de este capítulo. De todos modos, intentaremos dar una breve explicación. Sólo diremos que los departamentos disciplinarios necesitan obtener buenos puestos en los *rankings* nacionales para tener influencia en el campus, reclutar profesores capaces y atraer alumnos subgraduados y graduados con buenos promedios. Y que se destina una gran cantidad de energía a lograr un buen posicionamiento en estos *rankings*.

Estas dinámicas crean una superficie heterogénea dentro de las universidades. Las ciencias, la ingeniería, parte de la economía, la psicología (principalmente el trabajo de laboratorio), la sociología en su rama cuantitativa, las ramas aplicadas de la administración de empresas y el derecho generan ingresos significativos. Gran parte de estos departamentos están organizados como entidades lucrativas, o al menos se los concibe como buenas inversiones. En contraste, la supervivencia de las humanidades y del resto de las ciencias sociales (lo que incluye a todas aquellas que utilizan métodos cualitativos) depende de las redistribuciones provenientes de estas unidades lucrativas, las matrículas, el financiamiento general, las donaciones y las ganancias de las inversiones realizadas por la universidad. Es decir, una economía competitiva basada en el mercado, en la cual rectores, académicos emprendedores y otros actores buscan minimizar costos y maximizar ganancias, coexiste con una economía redistributiva en la que ciertos actores generan costos pero no ingresos y se benefician de las ganancias de otros.

Más allá de las implicancias que este hecho pudiera tener, queda demostrado que la «economía» de la universidad es una organización compleja en la que coexisten diversos principios económicos. Dentro de esta estructura, las relaciones entre las ciencias, la ingeniería, las ciencias sociales y las humanidades son negociadas a través de la administración central. En contra de lo que diría el sentido común, no existe hoy un modelo gerencial abarcador que conceptualice estas condiciones de forma explícita o pauté el modo de gestionarlas con eficiencia para lograr un crecimiento constante de las organizaciones. Por el contrario, dada la estructura jerárquica de la toma de decisiones antes descrita, los administradores en cargos relativamente altos se enfrentan con el reto de mantener a flote un complejo sistema sin ser capaces, sin embargo, de operar la mayor parte de sus unidades de una manera «económica». Para decirlo sin tapujos, la complejidad de las «economías» universitarias es tal que ni los administradores ni los profesores la comprenden lo suficiente como para poder asesorar a los responsables de tomar las decisiones. Nadie cuenta con una visión bien fundamentada respecto de los principios que deberían utilizarse para operar una universidad, cuánta actividad empresarial es compatible con la vida universitaria, o qué podría suceder si los ingresos provenientes de las matrículas, los contratos de investigación, las patentes y las donaciones comienzan a oscilar imprevistamente. Para esta tarea, no son adecuados los modelos socialdemócratas ni los neoliberales, y ante la ausencia de modelos inteligentemente estructurados, las fantasías fiscales neoliberales más simplistas ganan poder en detrimento de todos (Rhind, 2003).

Esta es la «política económica» interna de la investigación universitaria contemporánea. Como sus estructuras no han sido ampliamente comprendidas ni bien estudiadas, gran parte de las autoridades públicas y de los administradores de las universidades aplican modelos de negocios unidimensionales y de este modo sucumben, con frecuencia, a la tentación de ver las universidades como empresas lucrativas. Así, toman decisiones irracionales y contraproducentes, actúan en contra de cualquier lógica económica y apoyan subsidios cruzados injustificados y altamente politizados. Y, mientras tanto, no pueden siquiera garantizar la supervivencia de sus instituciones.

¿Qué se considera conocimiento en las universidades contemporáneas?

Si una de las tareas fundamentales de las universidades es la producción y transmisión del conocimiento, establecer qué cuenta como

conocimiento es central para dar una definición de universidad, así como para cualquier propuesta de reforma universitaria. Dadas estas condiciones, sin embargo, la definición del conocimiento a la que arriban las ciencias sociales es bastante problemática.

Que las universidades sean sistemas de producción de conocimiento no implica necesariamente que alberguen una idea clara de lo que constituye un conocimiento relevante. Hay algunas definiciones convencionales en el campo de la ciencia y la ingeniería, que al menos sirven para mantener el financiamiento de sus investigaciones, pero las nociones de conocimiento que circulan actualmente en el ámbito universitario no son de mucha ayuda para reflexionar sobre las ciencias sociales.

El concepto convencional de conocimiento suele estar basado en sus formas más explícitas: aquello que puede ser registrado en palabras, números y cifras, y que así resulta explícitamente accesible para los seres humanos. Partiendo de esta idea, el conocimiento suele ser tratado como un fenómeno individual y cognitivo, formado por la capacidad de comprensión (Fuller, 2002). Esta concepción del conocimiento no sirve de mucho en las ciencias sociales y las humanidades, y nuestra postura nos lleva necesariamente a cuestionarla.

El conocimiento de la ciencia social

De acuerdo con sus orígenes, podemos definir el conocimiento de la ciencia social como aquél que sirve para crear un puente entre la investigación y las necesidades de conocimiento de la sociedad en general. En ese caso, veríamos que es casi completa la desconexión entre las necesidades de conocimiento de la sociedad y lo que hoy en día circula como conocimiento producido por las ciencias sociales. A continuación, intentaremos expandir el concepto de conocimiento para incluir en él la inteligencia concreta y práctica, y la reflectividad basada en el valor y en la reflexión.

El saber

El concepto de conocimiento en las universidades está asociado con ciertos significados organizacionales y administrativos muy limitados. Algunos debates contemporáneos acerca de lo que constituye conocimiento aportan tres importantes dimensiones a las nociones basadas en el sentido común, dimensiones que tienen el potencial de modificar la forma en que las universidades generan y aplican el conocimiento.

Saber tácito

Gran parte de nuestro saber es tácito y se expresa en nuestras acciones. Preferimos utilizar el verbo «saber» en lugar del sustantivo «conocimiento» porque de este modo enfatizamos que el conocimiento está conectado con las acciones de las personas. «Saber tácito» es un término generalmente atribuido a Michael Polanyi (1974). A su vez, el argumento de Polanyi se basa parcialmente en las ideas presentadas en *The Concept of Mind* del filósofo de Oxford Gilbert Ryle (1949). Para Polanyi, el saber tácito es esa comprensión «oculta» que guía nuestras acciones pero que no podemos comunicar o definir de manera explícita.

Saber cómo

A pesar de que el trabajo de Polanyi es más reciente, consideramos que Ryle creó un concepto más fructífero que el concepto de «saber tácito» de Polanyi al introducir la noción de «saber cómo». Este concepto ancla el conocimiento en las acciones y, dado que a través de él identificamos el saber tácito, *saber cómo* nos parece un concepto más directamente relacionado con el uso.

Saber colectivo

El conocimiento es inherentemente colectivo. Los trabajos de Berger y Luckmann (1967) y Schutz (1967/1972) sobre la construcción social de las realidades sociales allanaron el camino para una comprensión más profunda del saber como fenómeno socialmente construido y distribuido. Por medio del trabajo en conjunto, y a pesar de la visión del conocimiento como mercancía, el saber se desarrolla y se comparte de manera colectiva (Greenwood, 1991).

Bent Flyvbjerg (2001) sigue un camino algo distinto al de los autores arriba citados, pero llega a conclusiones similares. Apoyándose en Aristóteles, realiza una taxonomía basada en las nociones de *episteme* (conocimiento teórico), *techné* (racionalidad pragmática y dependiente del contexto)², y *phronesis* (ponderación práctica y contextual de los valores).

² *Techné* también puede interpretarse como la racionalidad técnica que se encuentra en la cabeza y las manos de los expertos, pero, en el contexto de este ensayo, denota la clase de conocimiento necesario para llevar adelante procesos de transformación cualificados, y, por lo tanto, no está relacionada con la posición de poder de los expertos.

Flyvbjerg busca una solución a los actuales dilemas de las ciencias sociales proponiendo una relación más cercana con la *phronesis*.³ La argumentación es que la *techné* y la *phronesis* constituyen el «know-how» necesario para el cambio organizacional, la reforma social y el desarrollo económico regional. Al igual que nosotros, Flyvbjerg no le otorga ninguna prioridad especial a la *episteme*, la forma convencional de conocimiento explícito y teórico que actualmente predomina en las ciencias sociales académicas.

La distinción entre *episteme*, *techné* y *phronesis* se basa en tres clases de conocimiento. Ninguna es superior a la otra; las tres son formas de conocimiento igualmente válidas en contextos particulares. La clave aquí, entonces, es que estas tres formas de conocimiento poseen la misma validez si se las contextualiza y despliega de manera adecuada.

La *episteme* se centra fundamentalmente en formas contemplativas de conocimiento que buscan comprender las operaciones eternas e inalterables del mundo. Las fuentes de la *episteme* son múltiples (especulativas, analíticas, lógicas y experienciales), pero su foco está siempre puesto en las verdades eternas, más allá de su materialización eventual en situaciones concretas. Por lo general, los tipos de complejidad que se encuentran en la *episteme* toman la forma de enunciados definicionales, conexiones lógicas, modelos y analogías. Al desplegarse principalmente en discursos teóricos, la *episteme* es altamente autónoma y apunta a eliminar la mayor cantidad posible de referentes empíricos para alcanzar el estatus de verdad general.

Este significado de *episteme* se encuentra muy cercano al uso cotidiano del término *teoría*; en cambio, no sucede lo mismo con las nociones de *techné* y *phronesis*. La *techné* es una de las dos clases de conocimiento que existen más allá de la *episteme*. Surgida de la *episteme* poética de Aristóteles, la *techné* es una forma de conocimiento inherentemente productiva y orientada a la acción y al análisis de lo que debería hacerse en el mundo para aumentar la felicidad humana. Las fuentes de la *techné* son muchas y necesariamente implican un involucramiento con el mundo a partir de la experiencia. Para citar a Flyvbjerg, «la *techné* es, entonces, artesanía y arte; como actividad, es concreta, variable y dependiente del contexto. El objetivo de la *techné* es la aplicación del conocimiento y las habilidades técnicas de acuerdo con una racionalidad pragmática instrumental, lo que Foucault define como “una racionalidad práctica gobernada por un objetivo conciente”» (Flyvbjerg, 2001, pág. 56).

³ Olav Eikeland (1997) ha desarrollado nociones similares de un modo más detallado y con una comprensión más abarcadora de sus orígenes griegos.

El desarrollo de la *techné* implica, antes que nada, la creación de ese objetivo conciente, es decir, la generación de ideas para mejorar el diseño de la vida con el fin de aumentar la felicidad humana. La complejidad de la *techné* se relaciona con el debate sobre los fines ideales, la compleja contextualización de estos fines y el diseño instrumental de actividades destinadas a enriquecer la condición humana. Pero la *techné* no es necesariamente la aplicación de la *episteme* y, por cierto, la relación entre ellas es débil en muchos casos. La *techné* se origina en las visiones de una sociedad ideal y en el debate moral y ético que gira en torno de ellas.

La *techné* es juzgada principalmente a través de evaluaciones de impacto desarrolladas por profesionales expertos, que deciden si sus proyectos han enriquecido o no la felicidad humana y, en el caso de que no lo hayan hecho, intentan explicarse las razones de su fracaso. Aquellos que ponen en práctica la *techné* interactúan con los interesados locales y otros expertos. Con frecuencia, son contratados por quienes ejercen el poder para realizar cambios sociales positivos. Su relación con las personas estudiadas es, con frecuencia, cercana y de colaboración, pero ellos son, antes que nada, expertos profesionales que hacen cosas *para* los interesados locales y no *con* ellos. Se trata de expertos profesionales que traducen diseños y hábitos generales al caso local y privilegian su propio conocimiento frente al de los interesados locales.

La *phronesis* es una noción menos conocida. Aristóteles la definió como el razonamiento internamente coherente que trata con todos los particulares posibles. Una forma de comprender mejor esta noción es definirla como el diseño de la acción a través de la construcción del conocimiento en colaboración con los interesados legítimos en una situación problemática.

Las fuentes de la *phronesis* son espacios colaborativos para el desarrollo del conocimiento, dentro de los cuales el saber profesional de los investigadores se combina con el de los interesados locales para definir el problema a enfrentar. Juntos, diseñan y llevan a cabo una investigación para comprender el problema. Luego diseñan, también en colaboración, las acciones para mejorar la situación y evalúan la idoneidad de las medidas adoptadas. Si no están satisfechos, vuelven a repetir el proceso hasta que los resultados sean satisfactorios para todas las partes.

Las complejidades implícitas en la *phronesis* son a la vez intelectuales, contextuales y sociales, ya que esta noción comporta la creación de un nuevo espacio para la reflexión colaborativa, el contraste y la integración de muchas clases de sistemas de conocimiento, la conexión entre lo general y lo particular por medio de la acción y el análisis y el diseño colaborativo de los objetivos, así como de las acciones necesarias para alcanzarlos.

La *phronesis* es una práctica que se despliega en grupos en los cuales todos los interesados (tanto los investigadores expertos como los colaboradores locales) poseen un conocimiento legítimo y el derecho a determinar los resultados. Esta práctica es evaluada según los intereses particulares de los colaboradores; pero todos comparten el interés en que los resultados alcanzados se adecuen a los objetivos que fueron desarrollados de manera colaborativa. De este modo, la *phronesis* implica un vínculo igualitario entre diversos sistemas de conocimiento y tipos de experiencias.

Este saber orientado a la praxis es colectivo y se desarrolla a partir de «comunidades de prácticas», para usar la formulación de Brown y Duguid (1991) y Wenger (1998). La bibliografía desarrollada por ellos puntualiza cómo, trabajando en conjunto, las personas cultivan y ejercitan un conocimiento que les permite llevar a cabo las acciones apropiadas para alcanzar los objetivos que buscan. De acuerdo con esta perspectiva, el conocimiento se inscribe dentro de las acciones colectivamente desarrolladas y compartidas. El conocimiento explícito está presente y es necesario, pero no predomina.

Esta clase de conocimiento conectado con la acción posee dimensiones tecnológicas y físicas que le son inherentes. La capacidad teórica es necesaria, pero los resultados sólo se alcanzan cuando los interesados locales aprenden a actuar de forma apropiada y efectiva y a utilizar herramientas y métodos idóneos. De este modo, la técnica, la tecnología y el conocimiento se fusionan en un *saber cómo actuar* para alcanzar los objetivos deseados. El conocimiento no es una forma pasiva de reflexión, sino que surge de la búsqueda activa del «saber cómo actuar» en contextos y con materiales del mundo real.

Dentro de esta concepción del conocimiento, las acciones idóneas son siempre altamente contextuales. Es imposible pensar la acción como algo que ocurre en un entorno *generalizado*. Actuar es contextualizar el comportamiento; ser capaz de actuar de manera idónea, por ende, implica que las acciones deban ser apropiadas para un contexto determinado. El actor necesita comprender el contexto para poner en práctica acciones apropiadas. «Saber cómo», entonces, implica «saber cómo en un contexto dado», puesto que las acciones apropiadas surgen del conocimiento contextual. Nos interesa muy poco la noción convencional de conocimiento general como una instancia que está por sobre el contexto. No creemos que el conocimiento en las ciencias sociales pueda ser definido de manera útil por intelectuales que nunca abandonan las poltronas de sus oficinas académicas.

¿Por qué el conocimiento es importante para las universidades?

De manera creciente, las universidades se conciben a sí mismas como organizaciones de generación y administración de conocimiento e intentan obtener y retener el control sobre productos del conocimiento con valor de mercado (Fuller, 2002). El conocimiento generado por la ciencia y la ingeniería ha llevado la delantera en esta dirección, al producir descubrimientos y procesos patentables que, al menos en los Estados Unidos, contribuyen de modo significativo al bienestar financiero de las universidades de investigación. Existen presiones para lograr que esta idea de conocimiento como mercancía se expanda hacia otras esferas; presiones que acompañan un énfasis creciente por parte de los administradores de la educación superior en los modelos de costo-beneficio a la hora de tomar decisiones.

No puede decirse con claridad qué resultado tendrá este esfuerzo por generar, administrar y vender el conocimiento, esfuerzo que ha ido en aumento en las universidades de los últimos tiempos. Por un lado, las universidades de investigación se preocupan por mercantilizar la producción de conocimiento de modo de generar flujos regulares de ingresos, así como prestigio académico en el sistema de clasificación basado en la producción de mercancías. En el ámbito de la ciencia, esto ha tenido como resultado un aumento de la investigación aplicada cuya contracara es una disminución de la investigación básica. En las ciencias sociales, una gran parte de los recursos externos disponibles para las universidades tiene como destino la investigación de cariz positivista sobre temas económicos, tendencias demográficas y de opinión.

Si bien el apoyo del régimen fiscal académico actual a la visión de las ciencias sociales centrada en la *episteme* no es absoluto, existen muy pocas universidades que apoyen el trabajo basado en el «saber cómo». La razón es que el trabajo de esta clase hace hincapié en la reforma económica y social y, por lo tanto, suele irritar a ciertos grupos tanto del sector público como privado, así como a los contribuyentes poderosos. No existen prácticamente indicios de que los actuales patrones de financiamiento de la investigación sean capaces de propiciar una mayor conexión entre académicos e interesados no universitarios relevantes.

El problema de «Humpty Dumpty»*

Otra dificultad, en especial para las ciencias sociales, tiene que ver con el modo en que se organiza la producción de conocimiento en las universidades. Waddock y Spangler lo llaman el «problema Humpty Dumpty»:

La especialización actual de las profesiones es como si todos los caballos del rey y todos los hombres del rey, como dice la canción infantil, hicieran frente al enigma creado por los fragmentos del cuerpo de Humpty Dumpty. Los profesionales enfrentan los problemas, pero tienen sólo una parte del conocimiento que se necesita para resolverlos [...] A pesar de la fragmentación en especializaciones, se espera que los profesionales y administradores puedan de algún modo volver a unir por su cuenta los pedazos de Humpty Dumpty. Y aún más: deben llevar a cabo esta tarea sin saber qué aspecto tenía Humpty Dumpty en un principio, ni tampoco qué pueden hacer las otras personas para rearmarlo. Sin duda, este modelo no funciona. Más allá de sus áreas tradicionales de experticia, los profesionales deben ser capaces de ver la sociedad de un modo holístico a través de lentes que puedan integrar múltiples perspectivas (Waddock y Spangler, 2000, pág. 211).

Como se desprende de la cita anterior, el mundo no produce problemas en paquetes separados por disciplinas. Los problemas se presentan, más bien, de modo complejo, multidimensional y, con frecuencia, como una colección confusa de distintas cuestiones. Para poder hacerles frente, es necesario comprender sus múltiples dimensiones y también el elemento que los mantiene unidos como problemas. Sólo una organización laboral universitaria que cruce las fronteras de las disciplinas y se mueva con comodidad entre distintas formas de experticia echando mano a conocimientos internos y externos podrá enfrentar tales problemas.

La investigación-acción como «ciencia»⁴

Rechazamos los argumentos que separan teoría y práctica en la investigación social. No creemos que la investigación social merezca

*«Humpty Dumpty» es una canción infantil muy popular en los países de habla inglesa cuya traducción es: Humpty Dumpty / en una pared se sentó / Humpty Dumpty / de ahí arriba se cayó. / Ni todos los caballos del Rey / Ni todos los hombres del Rey / pudieron poner / a Humpty entero otra vez. [T.]

⁴Una versión de esta sección fue presentada por Greenwood en el trabajo escrito titulado «La antropología “inaplicable”». El divorcio entre la teoría y la práctica y el de-

ser llamada investigación si no se aplica de manera colaborativa. En tal caso, simplemente habría que referirse a ella como lo que es: mera especulación. Los términos «investigación pura» e «investigación aplicada», de uso corriente en los ámbitos universitarios, sugieren que puede existir una división del trabajo entre lo «puro» y lo «aplicado». Creemos que esta división hace imposible la investigación social. Para nosotros, existe una diferencia entre la investigación-acción, que practicamos y apoyamos, y la investigación social convencional (subdividida a su vez entre investigación social pura y aplicada y organizada en subgrupos profesionales), que rechazamos por razones epistemológicas, metodológicas y ético-políticas (Greenwood y Levin, 1998a, 1998b, 2000a, 2000b, 2001a, 2001b; Levin y Greenwood, 1998).

Debido al predominio de marcos positivistas y de la *episteme* en la organización de las ciencias sociales convencionales, nuestra postura es automáticamente considerada como un alejamiento del método científico en pos del «activismo». Los interpretativistas duros piensan que nuestra ingenuidad epistemológica nos impide comprender que, dado que todo conocimiento es contingente, es imposible comprometerse con la acción a partir de la investigación social. Para nosotros, esa postura no es más que una autojustificación de la inacción. Los supuestos que operan en las ciencias sociales convencionales son que el aumento de la relevancia y el compromiso conllevan una pérdida automática de validez científica, o una falta de ánimo frente al abismo de la subjetividad infinita.

Pragmatismo

La filosofía pragmática proporciona una fundamentación diferente de la investigación social. Dewey, James, Peirce y otros (Diggins, 1994) nos ofrecen una fundamentación interesante y fructífera para las cuestiones ontológicas y epistemológicas inherentes a la investigación social conectada con la acción. El pragmatismo une teoría y práctica. La reflexión como proceso central está conectada a los resultados de las acciones, e implica la manipulación de factores materiales y sociales en un contexto determinado. La experiencia emerge en el marco de una continua interacción entre las personas y el entorno; en consecuencia, este proceso constituye tanto a los sujetos como a los objetos de la investigación. Las acciones emprendidas tienen motivaciones y apuntan a obtener resultados deseados. Por lo tanto, el proceso de cre-

clive de la antropología universitaria» en una conferencia de la Sociedad Española de Antropología Aplicada, en Granada, España, en noviembre de 2002.

ación de conocimiento está basado en las normas, los valores y los intereses de los investigadores. Las pretensiones de validez, por su parte, se identifican con afirmaciones justificadas que resultan de un proceso de investigación en el que una situación indeterminada se vuelve determinada por medio de acciones concretas en un contexto real. La lógica de la investigación se construye en el proceso mismo de investigación y guía la generación de conocimiento.

Aunque los positivistas, con sus visiones del conocimiento basadas en la *episteme*, lo encuentren paradójico, en cuanto seguidores de la investigación-acción, nosotros defendemos fuertemente el uso de métodos científicos y enfatizamos la importancia de la creación de conocimiento válido en la investigación social (véase Greenwood y Levin, 1998b). Además, creemos que esta clase de investigación puede ser un elemento fundacional de los procesos democráticos de una sociedad, lo que constituye la misión central de las ciencias «sociales».

Estas características generales de la posición pragmática se encuentran en los fundamentos de la investigación-acción. Dos parámetros centrales resaltan con claridad: la generación de conocimiento a través de la acción y la experimentación en contexto, y la democracia participativa como método y como fin. Ninguno de estos dos parámetros se encuentran comúnmente en las ciencias sociales académicas de la actualidad.

La práctica científica basada en la investigación-acción

Se supone que, a esta altura, ya todo el mundo sabe que la investigación social es diferente del estudio de los átomos, las moléculas, las rocas, los tigres, el moho y otros objetos físicos. Sin embargo, uno no deja de sorprenderse por el énfasis con el que tantos científicos sociales convencionales siguen afirmando que para ser un «verdadero científico» es necesario romper todas las relaciones que se tienen con lo observado. A pesar de ser epistemológica y metodológicamente indefendible, esta postura sigue predominando ampliamente al interior de las ciencias sociales, sobre todo en los campos que obtienen la mayor parte del dinero para la investigación y dominan el mundo de las publicaciones: la economía, la sociología y las ciencias políticas. Este credo positivista es obviamente erróneo, y tiene como consecuencia la falta de producción de información confiable así como de interpretaciones significativas y acciones sociales en la investigación social. Esta postura ha sido criticada durante décadas, incluso dentro de las ciencias sociales convencionales.⁵ Por este motivo, su persistencia sugiere que su anclaje social mismo merece atención.

⁵ Una crítica al positivismo ciego de esta clase fue central para las ideas de los

Consideramos necesario intervenir fuertemente en la organización de las universidades y las profesiones académicas para erradicar esta creencia. Para ponerlo de manera más sencilla: las ideas epistemológicas que subyacen a la investigación-acción no son nuevas; simplemente han sido dejadas de lado por los investigadores sociales convencionales (y los intereses sociales a los que éstos sirven de manera consciente o inconsciente), que han rechazado el compromiso de la universidad con el cambio social.

Investigación cogenerativa

La investigación-acción apunta a resolver problemas específicos en un contexto dado, a través de una investigación democrática en la cual los investigadores profesionales colaboren con los interesados locales para formular soluciones a problemas importantes para ellos. Llamamos a este proceso investigación cogenerativa porque se basa en la colaboración entre los profesionales y los interesados locales, y apunta a resolver, en contexto, problemas de la vida real. En los procesos de investigación cogenerativa, los investigadores profesionales entrenados trabajan junto a los interesados locales para definir los problemas tratados, reunir y organizar el conocimiento y los datos relevantes, analizar la información resultante y diseñar intervenciones que apunten al cambio social. Los investigadores profesionales y el interesado local aportan sus diversas bases de conocimiento y sus localizaciones sociales particulares para enfrentar un problema de manera colaborativa. Los primeros poseen experiencia en la organización de los procesos de investigación y aportan su conocimiento de otros casos, así como métodos de investigación relevantes. Los participantes locales, por su parte, poseen un conocimiento extensivo y de larga data de los problemas cercanos y sus contextos, y saben cómo y a través de quién conseguir información adicional. Por otro lado, aportan un sentido de urgencia al proceso, pues su necesidad de resolver los problemas tratados es real. Juntos, estos compañeros constituyen un poderoso equipo de investigación.

principales pensadores sociales cuyos trabajos dieron origen a las ciencias sociales (Adam Smith, Karl Marx, Max Weber, Emile Durkheim y John Dewey, entre otros). Una buena fuente de críticas actuales es James Scheurich (1997).

Conocimiento local y conocimiento profesional

Para que la investigación cogenerateda tenga lugar, la colaboración debe basarse en la interacción entre el conocimiento local y el profesional. A diferencia de la investigación y la consultoría social convencionales, la investigación-acción no privilegia el conocimiento profesional frente al conocimiento local. Dada la complejidad de los problemas encarados, sólo los participantes locales, con años de experiencia en una situación particular, tienen la información y el conocimiento suficientes sobre dicha situación como para diseñar procesos efectivos de cambio social. Esto no significa, sin embargo, que romanticemos el conocimiento local y desacreditemos el profesional. Ambas formas de conocimiento son esenciales para la investigación cogenerateda.

Validez, credibilidad y confiabilidad

La validez, la credibilidad y la confiabilidad en la investigación-acción se evalúan de acuerdo con la voluntad de los interesados locales de actuar según los resultados de la investigación, arriesgando su interés en pos de la «validez» de sus ideas y el grado en que los resultados alcanzados colman sus expectativas. Así, el conocimiento contextual cogeneratedo resulta válido si provee garantías para la acción. La pretensión central de validez se basa en la factibilidad de la actividad emprendida para lograr un cambio social, y la prueba es si la solución real alcanzada puede resolver o no el problema.

Cómo tratar con el conocimiento centrado en el contexto

La comunicación efectiva del conocimiento centrado en el contexto ante un público de académicos o de otros potenciales usuarios constituye un proceso complejo. La investigación-acción está íntimamente ligada a la acción en contexto, lo que implica dificultades considerables para comunicar y abstraer los resultados de una manera comprensible para quienes no han participado del proyecto, como por ejemplo aquellos grupos que se enfrenten a situaciones comparables pero no idénticas. Precisamente por ser cogeneratedo, el conocimiento incluye un conocimiento y un proceso de análisis locales. Por lo tanto, al estar profundamente ligado con el contexto local, la comparación de los resultados de los distintos casos y la creación de generalizaciones presentan todo un desafío.⁶

⁶ Para un desarrollo exhaustivo de estos puntos, véase Robert Stake (1995).

Comparación y generalización

No consideramos que esta complejidad justifique ceder el territorio de las generalizaciones comparativas y la teorización abstracta a los investigadores sociales convencionales que trabajan exclusivamente centrados en la *episteme*. Para la investigación positivista, generalizar ha significado siempre abstraerse del contexto, extraer promedios de los casos, dejar de ver el mundo como un lugar habitado por seres humanos, y hacer que el conocimiento obtenido sea imposible de aplicar (lo que, para nosotros, significa que no se trata de «conocimiento» en absoluto). A pesar de las grandes sumas de dinero y la enorme cantidad de horas de trabajo invertidas en esta clase de investigación, la producción teórica nos parece escasa. Por otro lado, el rechazo de cualquier posibilidad de conocimiento y generalización, típico de cierto interpretativismo, constructivismo y posmodernismo vulgar, nos parecen una invitación abierta a adoptar una pose intelectual sin ningún sentido de responsabilidad social o moral.

La investigación-acción considera que cualquier caso particular que vaya en contra de una generalización la invalida (Lewin, 1948) y hace que esta generalización deba ser reformulada. La investigación positivista, en cambio, suele intentar descalificar los casos excepcionales con el fin de preservar la generalización existente. En lugar de aceptar la oportunidad de revisar la generalización, su reacción más frecuente suele ser la de encontrar un modo de ignorarla.

Greenwood pudo comprobarlo personalmente cuando llevó a cabo una investigación-acción en la corporación cooperativa Mondragón, ubicada en el país vasco, el caso más exitoso en el mundo de una corporación cooperativa administrada por los trabajadores (véase Greenwood, González Santos y otros, 1992). Dado que la «historia oficial» afirma que las cooperativas no tienen éxito y que los españoles son fanáticos religiosos que no saben trabajar ni ganar dinero, la mayor parte de los trabajos sobre Mondragón producidos durante la década del sesenta y del setenta intentaban explicar el caso como una mera rareza. La predisposición cultural vasca, un liderazgo carismático y la solidaridad fueron conceptos a los que se apeló buscando hacer de este caso una excepción olvidable, que no interfiriera con la celebración de la competitividad de las empresas capitalistas normales. Los teóricos positivistas no quisieron aprender del caso, en contravención directa con las exigencias del pensamiento científico que considera que las excepciones importantes son las fuentes más valiosas de nuevo conocimiento.

William Foote Whyte (1982) plasmó la idea de la productividad de las excepciones en su concepto de «invenciones sociales». Propuso que todas las formas de organización de negocios podrían aprender del

caso de Mondragón y trató de entender el modo en que las invenciones sociales excepcionales llevadas a cabo habían contribuido al éxito de la cooperativa. Recién después de comprender estas invenciones, los investigadores podían dar comienzo al proceso de determinar cuáles eran factibles de ser generalizadas y difundidas hacia otros contextos donde su utilidad fuera nuevamente testeada por medio de la acción colaborativa. Sin duda, la clave de este enfoque es que la validez de la comparación también es testeada a través de la acción y que jamás debe ser tratada como un experimento mental.

Si abordamos nuevamente la generalización a la luz de lo que acabamos de exponer, diremos que, para la investigación-acción, la generalización no está basada en estructuras de interpretación reglamentadas, sino que depende necesariamente de un proceso de acción reflexiva. Dado que para nosotros el conocimiento está ligado al contexto, para utilizar este conocimiento en un escenario diferente es crucial seguir un modelo de dos pasos. Primero, es importante entender las condiciones contextuales bajo las cuales el conocimiento fue creado mediante el reconocimiento de la contextualización inherente al conocimiento mismo. Segundo, para transferir este conocimiento a otro escenario, es necesario conocer las condiciones del nuevo contexto así como las diferencias entre los dos escenarios en cuestión. Para esto, es crucial reflexionar sobre las consecuencias que puede tener la aplicación del conocimiento en el nuevo contexto. De este modo, la generalización se vuelve un proceso activo de reflexión en el que los actores involucrados deciden si el conocimiento anterior tiene sentido en el nuevo contexto o no, y trabajan para encontrar modos de actuar en el contexto nuevo.

Aunque por razones de espacio no nos es posible hacer una exposición exhaustiva de este asunto (véase Greenwood y Levin, 1998b), hemos dicho lo suficiente como para dejar en claro que la investigación-acción no es un callejón sin salida dentro de las ciencias sociales. Por el contrario, es una actividad, inscrita en una disciplina, que constituye un modo de desarrollar teoría y conocimiento válidos orientados a promover el cambio social positivo.

La reconstrucción de las relaciones entre las universidades y la sociedad

Consideramos que la respuesta adecuada a los problemas epistemológicos, metodológicos, económico-políticos y éticos que hemos presentado es la reconstrucción de las relaciones entre las universidades y los múltiples interesados que existen en la sociedad. Creemos que

una parte significativa de esta respuesta consiste en hacer de la investigación-acción la estrategia central de la investigación social y el desarrollo organizacional. Como hemos explicado, la investigación-acción implica procesos de investigación en los que los usuarios (tales como los gobiernos, los organismos de servicios sociales, las corporaciones grandes y pequeñas, las comunidades y las organizaciones no gubernamentales) poseen un interés indudable en solucionar los problemas a enfrentar. Estos procesos integran la enseñanza y el aprendizaje colaborativos y multidisciplinarios con grupos de participantes no universitarios. Sabemos que esta clase de investigación-acción con base en la universidad es posible porque existe una buena cantidad de ejemplos exitosos. Para terminar este capítulo, entonces, expondremos dos de ellos, extraídos de un escenario mucho más amplio.

Las relaciones entre las ciencias sociales y la ingeniería y la cooperación entre la universidad y la industria: el «astillero Offshore»⁷

Este proyecto comenzó cuando el Consejo Noruego de Investigación le otorgó un importante contrato de investigación y desarrollo a SINTEF, una organización noruega con base en Trondheim dedicada a la investigación e íntimamente ligada con la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología. Este contrato se centraba en lo que se conoce como «modelado de empresas», una técnica para desarrollar modelos de procesos organizacionales complejos con el fin de mejorar la eficiencia y reestructurar el comportamiento organizacional. SINTEF recibió el contrato para realizar este trabajo como parte de una importante iniciativa pública que buscaba apoyar la investigación aplicada y el desarrollo organizacional en el campo de la industria.

Uno de los requerimientos centrales del Consejo Nacional de Investigación para este programa era que la investigación de ingeniería sobre el modelado de empresas debía estar conectada a la investigación de las ciencias sociales sobre organización y liderazgo. Esto requería que dentro de SINTEF se produjera una colaboración entre ingenieros y científicos sociales más profunda que la habitual. El Consejo Nacional de Investigación argumentó que el modelado de empresas no podía reducirse a un esfuerzo técnico. Los modelos empresariales también debían enfrentarse con problemas organizacionales porque, en última instancia, su puesta en práctica depende de las capacidades de los empleados para utilizarlos como «herramientas» en su trabajo cotidiano.

⁷ «Offshore» es un nombre de fantasía.

Al principio no quedaba claro cuál sería el foco investigativo de esta actividad. El objetivo instrumental del Consejo Nacional de Investigación era la creación de un modelo de empresa útil, y no de un modelo que sólo fuera un gran desafío para los tecnólogos de la información. Finalmente, el foco de la investigación surgió en torno a dos nociones. Por un lado, la idea aportada por la ingeniería según la cual los modelos de empresa son oportunidades de aprendizaje para todos los empleados; por otro, un énfasis de parte de las ciencias sociales en los procesos de cambio participativos. El astillero Offshore aceptó ser parte de la iniciativa y el proyecto se inició a comienzos de 1996. El astillero emplea a mil personas aproximadamente y se encuentra en el fiordo de Trondheim, unos noventa minutos al norte de la ciudad con el mismo nombre. Este astillero se ha especializado por mucho tiempo en el diseño y la construcción de las grandes y complejas instalaciones en ultramar que se utilizan para la búsqueda de petróleo en el Mar del Norte.

La dirección del proyecto estaba a cargo de un grupo de ingenieros y científicos sociales. Los investigadores principales eran Ivar Blikø, Terje Skarlo, Johan Elvemo e Ida Munkeby, dos ingenieros y dos científicos sociales, los cuatro empleados de SINTEF. En cierto modo, se esperaba que la cooperación entre las distintas profesiones surgiera como una consecuencia automática del hecho de que estos profesionales estuvieran involucrados en el mismo proyecto.

Pero el proceso no fue para nada sencillo. Durante la fase inicial del proyecto, de hecho, no hubo signos visibles de cooperación. Esto se debía, en parte, a que dos de los ingenieros del equipo tenían una relación de años con la compañía. Habían trabajado para la empresa como consultores, y antes de eso habían formado parte del plantel de ingenieros del astillero. Como resultado de esta situación, los ingenieros llevaron la delantera en las actividades iniciales del proyecto.⁸ Durante esta etapa, los científicos sociales parecían tener un rol bastante pasivo. Los ingenieros trabajaban concretamente sobre simulacros computarizados de modelos de empresa, y, como esto era de gran interés para el sector de planeamiento, recibían una gran atención de parte de los directores del astillero.

Mientras tanto, los científicos sociales dedicaban su atención a un estudio general de la compañía y a tratar de conocer, desde un punto de vista etnográfico, las realidades organizacionales y sociales de la empresa. Los científicos sociales consideraban que estas investigaciones eran importantes para comprender la realidad de la compa-

⁸ Levin pudo observar de cerca este proceso porque participó como miembro del comité de dirección local en el proyecto. Recuerda claramente que, al comienzo, había muy poca conexión entre la ingeniería y las ciencias sociales.

ña. Pero la generación de conocimiento basada en la investigación significaba poco para la gente de la empresa y para los ingenieros miembros del equipo, que no comprendían ni valoraban este tipo de trabajo.

La primera oportunidad para el conocimiento propio de las ciencias sociales se presentó cuando los investigadores sociales organizaron una asamblea de búsqueda⁹ para tratar los problemas de la organización del trabajo en la planta de producción. Esta asamblea tuvo resultados que captaron la atención tanto del sindicato local como de la gerencia, demostrando que las ciencias sociales tenían capacidades que representaban oportunidades importantes para el aprendizaje y la planificación colaborativa en la compañía. En esta ocasión, los investigadores pudieron, por primera vez, incluir a un número considerable de empleados provenientes de distintos niveles de la organización en el mismo proceso de producción de conocimiento.

Luego de esta experiencia, comenzó a profundizarse la cooperación entre la universidad y el astillero. En el momento de comenzar el proyecto, la compañía estaba desarrollando un programa de formación de liderazgo. Gracias a los científicos sociales, los funcionarios de la compañía entraron en contacto con otras formas de llevar adelante programas de esta clase, lo que les fue de gran utilidad. Una vez que conocieron tales programas, pudieron organizar mejor su actividad de desarrollo organizacional. Además, consideraron que sería bueno otorgar algún tipo de certificado universitario a los empleados de la compañía que participaran del programa de capacitación. De este modo, el programa fue diseñado por medio de un diálogo entre la universidad y la empresa y, finalmente, uno de los científicos sociales del equipo lo dirigió. Este programa otorgaba reconocimiento universitario oficial a los participantes que decidían dar un examen formal. De esta manera, el programa de liderazgo enriqueció los conocimientos formales de los participantes, y con su articulación con la universidad, les otorgó reconocimiento más allá del contexto del astillero.

El programa fue exitoso y demostró que la colaboración entre la compañía y la universidad podía ser provechosa para ambas partes. Los académicos pudieron experimentar profesional y pedagógicamente con contextos reales, mientras que la compañía tuvo acceso a ideas innovadoras provenientes de la universidad y de otras compañías. Un efecto secundario interesante fue que el astillero decidió invitar a directivos de plantas vecinas a participar de su programa de entrenamiento. La empresa reconoció que su propio futuro dependía de las

⁹ Una asamblea de búsqueda es una herramienta de la investigación-acción, democráticamente organizada, que reúne a un grupo de personas con un problema en un proceso intensivo de reflexión, análisis y planeamiento de acciones. Para una descripción más detallada véase Greenwood y Levin (1998b).

buenas relaciones con sus vecinos y proveedores, por lo cual sus directivos decidieron que una forma de mejorar esta cooperación era abrir sus puertas, como un gesto que simbolizaba las relaciones interdependientes y el interés mutuo en el éxito del otro.

A medida que el proyecto fue avanzando, la cooperación entre los ingenieros y los científicos sociales creció y produjo ideas nuevas. Un primer movimiento decisivo en esta dirección fue el rediseño de la planta de fabricación de tubos en el astillero. La reorganización de los procesos de trabajo fue desarrollada cogenerativamente con la participación de los trabajadores. Luego de esta reorganización, los empleados de la planta de producción adquirieron acceso directo al planeamiento y la programación computarizada de la producción que los ingenieros utilizaban. En lugar de recibir la información filtrada por los capataces, los trabajadores de la planta de producción ahora podían utilizar el sistema de información y decidir por ellos mismos el modo de organizar el proceso de producción. Probablemente, este proceso de nivelación organizacional no habría tenido nunca lugar si no hubiera sido por el creciente entendimiento mutuo entre los ingenieros y científicos sociales de SINTEF y sus compañeros dentro de la compañía. Este entendimiento surgió, sin duda, de su trabajo como equipo para enfrentar problemas concretos.

Gradualmente y en base a estas experiencias, se produjo una reconceptualización de la forma de desarrollar modelos de empresa. El método convencional utilizado por los ingenieros era el siguiente: los expertos (es decir, los ingenieros) debían reunir información, llevar a cabo un análisis y luego tomar decisiones con respecto a la forma del modelo. En el astillero se desarrolló un nuevo enfoque del modelado de empresas, uno que otorga voz a los empleados. Se trata de un paso modesto en la dirección de la participación, pero su potencial es muy importante. Es justo decir que este cambio hacia la participación no habría tenido lugar si los científicos sociales no hubieran presentado conocimiento sustantivo sobre problemas de organización y liderazgo evaluables por medio de procesos participativos.

Con el desarrollo de una mayor confianza mutua entre la gente de la compañía y los investigadores, la posición marginal de los científicos sociales se fue modificando y la compañía comenzó a tenerlos en cuenta a ellos también. Por ejemplo: en el futuro, el astillero deberá enfrentar una reducción significativa del número de empleados como resultado de una reestructuración de la corporación a la que pertenece. El desafío consistirá en llevar adelante este proceso de un modo humano, que no destruya la moral de la compañía. El astillero ha otorgado un papel importante a los investigadores en este proceso al pedirles que obtengan información y puntos de vista sobre este difícil tema. Los investigadores han aportado conocimiento nuevo y, a veces,

crítico que ha modificado y ampliado la forma en que la compañía concibe su propio proceso de reducción.

Por otro lado, se le ha pedido ayuda al equipo de investigadores para mejorar la atmósfera de aprendizaje en el astillero. Esto ha implicado entrevistar a un amplio espectro de empleados para obtener una perspectiva sobre cómo mejorar la capacidad del astillero para propiciar el aprendizaje. Los resultados de estas entrevistas fueron expuestos a los empleados entrevistados. Los investigadores dialogaron con ellos para presentarles los resultados y examinar las conclusiones comparándolas con el conocimiento local de los trabajadores. Nuevamente, podemos ver cómo los modelos de aprendizaje originados en los círculos de las ciencias sociales pueden ser aplicados a los procesos de aprendizaje locales. Por otro lado, los resultados obtenidos constituyen un importante factor en la evaluación de la validez de los hallazgos académicos que realizan los investigadores.

Quizás el desarrollo general más interesante de este proyecto sea la manera en que se desarrollaron las relaciones entre la universidad y la compañía. El director ejecutivo más importante apoya ahora con entusiasmo la relación de la compañía con la universidad. En presentaciones públicas, reconoce que los investigadores aportaron conocimientos importantes para la empresa, y manifiesta su deseo de que estas relaciones se vuelvan cada vez más importantes. Le ha llevado varios años de cooperación visualizar estas posibilidades, pero ahora es consciente de ellas y la universidad está contenta de poder responder. Aunque las diferencias de opiniones e intereses no estén ausentes, el vínculo parece tan sólido que es probable que continúe desarrollándose.

Sólo a través de la puesta en práctica de la investigación-acción multidisciplinaria durante un período extendido fue posible obtener estos resultados. Tanto los valores de la investigación como los de la acción fueron respetados en el proceso, y todos aquellos que participaron de él han salido beneficiados.

La investigación colaborativa para la transformación organizacional dentro de las puertas de la universidad

A continuación expondremos una iniciativa de investigación-acción que tuvo lugar en la Universidad de Cornell y que condujo a la reforma de un importante curso: Introducción a la Física. El protagonista de esta iniciativa fue Michael Reynolds, quien escribió este trabajo como disertación doctoral en ciencia de la educación en Cornell (Reynolds, 1994).¹⁰ Debido a que las universidades son reductos en los cua-

¹⁰ Greenwood fue miembro del comité doctoral de Reynolds y trabajó con él en

les se privilegian las jerarquías y la dominación de territorios, los cambios iniciados por los estudiantes o por los profesores ayudantes son poco frecuentes, lo que hace que este caso sea particularmente interesante.

En el momento de inicio del proyecto, Reynolds estaba empleado como profesor ayudante en Introducción a la Física, un curso obligatorio para los estudiantes que desean ingresar a la carrera de medicina. Por esta razón, este curso funciona como un mecanismo de filtro en el competitivo proceso de acceder a la profesión médica y hace que los alumnos posean un alto interés en aprobarlo. Esto también significa que la facultad posee un poder considerable sobre la vida de los estudiantes, y este curso, en particular, una clientela garantizada más allá de la calidad de su enseñanza.

Debido a una reforma general llevada a cabo a fines de la década del sesenta, este curso se dicta en lo que se denomina un «formato autotutorial». Los alumnos trabajan con los materiales de estudio siguiendo su propio ritmo (con ciertos límites). Hacen experimentos y estudian en un centro de aprendizaje donde pueden hacer consultas y donde dan exámenes sobre cada unidad (con frecuencia repetidas veces) hasta alcanzar el dominio de la materia. A pesar del formato aparentemente flexible y amable, el curso gozaba de poco prestigio entre los estudiantes. El nivel alcanzado en exámenes nacionales estandarizados era bajo; los alumnos y los profesores se sentían mal y el departamento de física mostraba preocupación.

La estructura del cuerpo docente incluía un profesor a cargo, un profesor «senior», que en realidad dirigía la cátedra, y algunos ayudantes graduados, entre los cuales estaba Reynolds (que trabajaba como profesor ayudante mientras desarrollaba su tesis doctoral en educación). Como había escuchado hablar de la investigación-acción y la encontraba coherente con su visión del mundo, Reynolds les propuso a los profesores a cargo que intentaran hacer una evaluación y una reforma del curso poniendo en práctica esta forma de trabajo. Con la ayuda de Greenwood, obtuvieron el financiamiento de la vicepresidencia para programas académicos.

A continuación, tuvo lugar un proceso largo y complejo que Reynolds condujo con destreza y que involucró por un tiempo extenso a los estudiantes no graduados, los ayudantes, los profesores y los miembros

esta investigación. Sin embargo, las ideas, los procesos y las interpretaciones aquí ofrecidas son exclusivamente de Reynolds. Debido a que Reynolds se encuentra actualmente trabajando en la reforma de la educación media, no ha podido desarrollar una escritura posterior de su trabajo, así que le pedimos al lector interesado que consulte directamente su disertación.

del comité de doctorado de Reynolds. Este proceso comenzó con la evaluación de las principales dificultades que los estudiantes tenían con el curso, siguió con la selección de un nuevo texto y terminó con la realización de una prueba piloto con el programa revisado. Reynolds condujo este proceso con paciencia y coherencia. Por medio de reuniones y debates, los profesores, los instructores, los ayudantes y los estudiantes colaboraron en el rediseño del curso.

Una de las cosas que descubrieron fue que el curso se había vuelto inviable, en parte por su propia naturaleza. Los nuevos conceptos de la física se incorporaban al plan de estudios, sin antes eliminar otros materiales más antiguos para hacerles lugar. De este modo, el curso había adquirido una dimensión inmanejable para los estudiantes. Los participantes enfrentaron estos problemas y examinaron la posibilidad de elegir un nuevo libro de texto.

A pesar de los estresantes conflictos que surgieron, el grupo se mantuvo unido y llevó adelante el proceso hasta que el curso estuvo completamente rediseñado. Luego se realizó una prueba piloto que tuvo como resultado una mejora drástica en los puntajes obtenidos por los estudiantes en exámenes nacionales y un aumento considerable en la aceptación del curso.

Reynolds narró el proceso por escrito apelando a sus notas y diarios, y redactó el borrador de su disertación. Envío el borrador a sus colaboradores para que lo comentaran y revisaran, y les explicó la revisión que él mismo llevaría a cabo. También les ofreció la posibilidad de agregar sus propios comentarios en un último capítulo, utilizando su nombre real o, si lo preferían, un seudónimo.

Esta revisión produjo algunos cambios significativos en la disertación y consolidó el propio proceso de aprendizaje del grupo. Finalmente, muchos de los colaboradores estuvieron presentes el día en que Reynolds defendió su disertación y participaron de la discusión. Hasta donde sabemos, ésta fue la primera defensa «colaborativa» de una disertación doctoral en la Universidad de Cornell. Luego, esa clase de defensas con los colaboradores presentes se repitió con otros disertantes (Boser, 2001; Grudens-Schuck, 1998).

A pesar de que el proceso fue extremadamente estresante, los resultados fueron excelentes para los estudiantes. Hubo una propuesta de extender este enfoque para reformar los programas de otros cursos, pero los administradores de la universidad no estaban preparados para acompañar este proceso, pese al éxito evidente de este caso puntual.

Quizás, la reforma del programa de un curso universitario no parezca un cambio social importante, pero nosotros pensamos que tiene poderosas consecuencias. Este caso demuestra que es posible llevar a cabo una reforma basada en la investigación-acción dentro de una organización profundamente jerárquica y burocrática. El valor del cono-

cimiento de los distintos participantes estuvo presente durante todo el proceso, y el hecho de que todos estuvieran interesados en obtener buenos resultados ayudó a que el proceso pudiera continuar. Que una reforma como ésta haya tenido éxito demuestra que aquellos que descartan la posibilidad de reformar las universidades de manera significativa están equivocados. Desde ya, también es cierto que un caso exitoso aislado necesita una estrategia más amplia para contribuir al cambio institucional.

Aunque el material presentado es modesto, creemos que los dos casos pueden servir para darle al lector una idea general del tipo de postura que defendemos dentro de la investigación social.

La institucionalización de la investigación-acción en el entorno académico

Uno de los mayores desafíos que enfrentan las universidades modernas, financiadas con dinero público o privado, reside en poder hacer visible su contribución a problemas sociales o tecnológicos de importancia para la sociedad general. Esto no puede ser llevado a cabo a menos que la investigación y la enseñanza estén claramente coordinadas con las necesidades extrauniversitarias.

Este argumento aparece con frecuencia en los debates actuales sobre las obligaciones sociales de las universidades; sin embargo, se ha hecho poco para fomentar las relaciones entre la universidad y la sociedad, y existen profundas diferencias entre lo que los académicos consideran apropiado en el área de la enseñanza y la investigación y lo que la sociedad quiere y espera. Hay muy pocos procesos en marcha para definir de forma compartida el modo en que debería desarrollarse esta colaboración. Las partes operan en dos mundos diferentes, con una comunicación limitada y con el inconveniente de que la sociedad tiene el poder de tomar decisiones que pueden afectar el presupuesto universitario.

La investigación-acción satisface las necesidades de la comunicación y la acción mediadas. Se enfrenta a problemas reales en contexto y se basa en la participación de portadores de problemas extrauniversitarios; crea oportunidades de aprendizaje mutuo para los investigadores y los interesados; y produce resultados tangibles. Por estas razones, la investigación-acción, si es llevada adelante con destreza, puede responder de manera positiva a los entornos cambiantes y cada vez más intervencionistas dentro de los cuales las universidades deben operar.

¿De qué manera, entonces, imaginamos una universidad funcionando dentro del marco de referencia de la investigación-acción? Des-

pués de todo lo que hemos expuesto, es claro que la definición del problema debe realizarse de manera colaborativa entre todos los actores que experimentan las situaciones problemáticas reales. Así, la investigación debe ser llevada a cabo en escenarios «naturales» sin intentar crear una situación experimental sustituta de carácter universitario.

Esta forma de operar garantizará que los vectores de la investigación no surjan de la lectura de la última teoría de moda, sino de una visión conjunta y negociada, en la que tanto los profesionales como los portadores del problema tengan voz en el establecimiento de los puntos a tratar. Para los investigadores académicos, esto significa una puesta en primer plano de la capacidad para enmarcar los problemas de la investigación dentro de situaciones concretas, un proceso que ciertamente los obliga a adoptar perspectivas que con frecuencia no son centrales o ni siquiera conocidas dentro de sus propias disciplinas.

Una manera de alimentar este potencial es capacitar a los investigadores para que adopten perspectivas que trasciendan los territorios profesionales disciplinarios únicos y obligatorios. Otra posibilidad es formar equipos que contengan una variedad de expertos relevantes para el problema en cuestión, de modo que exista la capacidad interna de movilizar las formas de conocimiento que sean necesarias. En ambas situaciones, lo más importante es que los investigadores académicos sean capaces de operar en un entorno transdisciplinario; deberán transformar sus propias visiones para construir una plataforma de conocimiento que ayude a enfrentar y resolver el problema. También deberán ser conscientes de su responsabilidad para con los interesados extrauniversitarios, quienes realizarán una evaluación de los resultados obtenidos a través de la acción. Como acabamos de ver, la investigación en equipo y la ruptura de las fronteras entre diferentes posiciones profesionales son centrales para el despliegue de la investigación-acción en las universidades.

La enseñanza también deberá cambiar en muchos aspectos. En efecto, es posible concebir un proceso de enseñanza que refleje el proceso de investigación-acción que hemos venido exponiendo. El punto de partida obvio sería el uso de problemas concretos en las aulas, lo que seguramente se lograría usando casos del mundo. A partir de aquí, el desarrollo de los focos de aprendizaje (por ejemplo, la definición de problemas) tendría que surgir de los problemas concretos. Esta posición es central en la pedagogía de John Dewey.

La situación de enseñanza que acabamos de describir es muy similar a la de un proyecto de investigación-acción. La diferencia más importante es que hay tres tipos de actores en el aula: los portadores del problema, los estudiantes y los docentes. Como en la investigación-acción, los tres estarán unidos por un proceso de aprendizaje mutuo. Aunque los estudiantes no posean muchas de las habilidades ni cono-

cimientos necesarios, pronto descubrirán que, en su rol de estudiantes, aportan un espectro distinto de experiencias y puntos de vista, y que pueden hacer importantes contribuciones, lo que los ayudará a ganar confianza en sus propias capacidades. Entonces, las tres partes serán codocentes y coestudiantes.

Los académicos profesionales tendrán la obligación de estructurar la situación de aprendizaje y de proveerles del conocimiento necesario a los participantes. Los profesores darán inicio al curso mediante la exposición de aquellos puntos que, según ellos, son esenciales para la situación específica que se está examinando. Sin embargo, dado que esta clase de enseñanza se centra en los problemas, todos los planes determinados tendrán que adaptarse a la situación de aprendizaje concreta, ya que nuevas ideas cogeneradas surgirán del grupo de estudio.

Al hacer hincapié en problemas reales, las diferentes disciplinas tendrán que cooperar para extraer conocimiento relevante de diversas fuentes. En la investigación-acción no puede predominar ninguna disciplina o corriente de pensamiento porque los problemas reales no están confeccionados para ajustarse a estructuras disciplinarias o estándares de popularidad académica. De este modo, el profesional académico valioso no es el experto más importante del mundo en esta disciplina o aquella teoría sino aquel que puede aportar conocimiento relevante para resolver los problemas en cuestión.

A través de estos procesos académicos, los estudiantes aprenderán a aplicar lo que saben y a aprender los unos de los otros, así como de los profesores y los portadores de problemas. Lo que no desarrollarán es una lealtad estrecha con una disciplina en particular o con un mundo universitario separado de la vida social en general. Y juntos, los alumnos y los profesores, serán útiles para el mundo fuera de la academia. De esta manera, las universidades que centren su enseñanza en la investigación-acción serán capaces de ofrecer resultados prácticos a la sociedad que las rodea.

¿Es posible este cambio?

Lo que debemos preguntarnos no es si la investigación-acción tiene cabida en la universidad contemporánea sino cómo crear situaciones experimentales para lograr que la tenga. Podemos encontrar ejemplos en esta dirección en todos los niveles de estudio. Los programas de investigación-acción que se han desarrollado en las universidades en las que trabajamos (La Universidad de Cornell y la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología) han demostrado que es posible llevar adelante programas como éstos aunque por ahora solamente se realicen a pequeña escala.

El desafío más grande es cómo integrar completamente este proceso alternativo de educación en las estructuras actuales de las universidades. Todo lo que hemos mencionado en este artículo constituye un cuestionamiento a la división actual del trabajo y a las estructuras disciplinarias y administrativas de las universidades. Aplicar estos cambios debilitaría la hegemonía de las estructuras profesionales y disciplinarias separadas, haría que la actividad profesional tuviera que preocuparse de satisfacer las necesidades sociales, y limitaría el profesionalismo académico autorreferencial, sello característico de las universidades contemporáneas.

Por más difícil que parezca, existen razones para creer que se puede avanzar en esta dirección. La creciente presión pública y fiscal que reciben las universidades para justificar sus actividades crea una situación riesgosa pero prometedora, en la cual los enfoques de la investigación-acción acaso sean la única solución posible para las universidades que deseen sobrevivir.

Es posible elegir. Cuando el financiamiento público desciende, algunas universidades adoptan la estrategia de ignorar aún más su responsabilidad frente a la sociedad. Otra estrategia consiste en renegociar esta relación y revertir la tendencia negativa. Nosotros creemos que es posible usar la investigación-acción para intentar reparar la relación profundamente dañada que las universidades tienen con los gobiernos y con sus sociedades.

Referencias bibliográficas

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions*, Chicago, University of Chicago Press.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York, Anchor.
- Birnbaum, R. (2000). *Management Fads in Higher Education*, San Francisco, Jossey Bass.
- Boser, S. (2001). *An Action Research Approach to Reforming Rural Health and Human Services Administration through Medicaid Managed Care: Implication for the Policy Sciences*, tesis doctoral inédita, Universidad de Cornell.
- Bourdieu, P. (1994). *Homo Academicus* (traducción de Peter Collier), Stanford (California), Stanford University Press. [Hay traducción en castellano: *Homo academicus*, Madrid, Siglo XXI Editores, traducción de Ariel Dilon.]

- Brint, S. (1996). *In an Age of Experts: The Changing Roles of Professionals in Politics and Public Life*, Princeton (Nueva Jersey), Princeton University Press.
- Brown, J. S. y Duguid, P. (1991). «Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation», *Organization Science*, 2, págs. 40-57.
- Diggins, J. (1994). *The Promise of Pragmatism*, Chicago, University of Chicago Press.
- Eikeland, O. (1997). *Erfaring, Dialogikk og Politikk*, Oslo, Acta Humaniora, Scandinavian University Press.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and How it Can Succeed Again*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Freidson, E. (1986). *Professional Powers: A Story of the Institutionalization of Formal Knowledge*, Chicago, University of Chicago Press.
- Fuller, S. (2002). *Knowledge Management Foundations*, Boston, Butterworth/Heinemann.
- Furner, M. (1975). *From Advocacy to Objectivity*, Lexington, University of Kentucky Press.
- Greenwood, D. J. (1991). «Collective reflective practice through participatory action research: A case study from the Fagor cooperatives of Mondragón», en D. A. Schön (comp.), *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*, Nueva York, Teachers College Press, págs. 84-107.
- Greenwood, D. J. y González Santos, J. L., con Cantón Alonso, J., Galparsoro Markaide, I., Goiricelaya Arruza, A., Legarreta Ruin, I., y Salaberria Amesti, K. (1992). *Industrial Democracy as Process: Participatory Action Research in the Fagor Cooperative Group of Mondragón*, Assen-Maastricht, Van Gorcum.
- Greenwood, D. J. y Levin, M. (1998a). «Action research, science, and the co-optation of social research», *Studies in Culture, Organizations and Societies*, 4(2), págs. 237-261.
- Greenwood, D. J. y Levin, M. (1998b). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Greenwood, D. J. y Levin, M. (2000a). «Reconstructing the relationship between universities and society through action research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 85-106.

- Greenwood, D. J. y Levin, M. (2000b). «Recreating university-society relationships: Action research versus academic Taylorism», en O.N. Babüroglu, M. Emery y asociados (comps.), *Educational Futures: Shifting Paradigms of Universities and Education*, Estambul, Fred Emery Memorial Book, Sabanci University, págs. 19-30.
- Greenwood, D. J. y Levin, M. (2001a). «Pragmatic action research and the struggle to transform universities into learning communities», en P. Reason y H. Bradbury (comps.), *Handbook of Action Research*, Londres, Sage, págs. 103-113.
- Greenwood, D. J. y Levin, M. (2001b). «Re-organizing universities and “knowing how”: University restructuring and knowledge creation for the twenty first century», *Organization*, 8 (2), págs. 433-440.
- Grudens-Schuck, N. (1998). «When farmers design curriculum: Participatory education for sustainable agriculture in Ontario, Canada», tesis doctoral inédita, Universidad de Cornell.
- Krause, E. (1996). *The Death of the Guilds*, Nueva Haven, Yale University Press.
- Levin, M., y Greenwood, D. J. (1998). «The reconstruction of universities: Seeking a different integration into knowledge development processes», *Concepts and Transformation*, 2(2), págs. 145-163.
- Lewin, K. (1948). «The conflict between Aristotelian and Galilean modes of thought in contemporary psychology», en *A Dynamic Theory of Personality*, Nueva York, McGraw Hill, págs. 1-42.
- Madoo Lengermann, P. y Niebrugge-Brantley, J. (1998). *The Women Founders*, Boston, McGraw Hill.
- Messer-Davidow, E. (2002). *Disciplining Feminism: From Social Activism to Academic Discourse*, Durham (Carolina del Norte), Duke University Press.
- Polanyi, M. (1974). *Personal Knowledge: Toward a Post-critical Philosophy*, Chicago, Chicago University Press.
- Reynolds, M. (1994). «Democracy in higher education: Participatory action research in the Physics 101-102 curriculum revision project at Cornell University», tesis doctoral inédita, Universidad de Cornell.
- Rhind, D. (2003). *Great Expectations: The Social Sciences in Britain*, Londres, Commission on the Social Sciences.
- Ross, D. (1991). *The Origin of American Social Science*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*, Chicago, University of Chicago Press. [Hay traducción en castellano: *El concepto de lo mental*, Buenos Aires, Paidós, 1961.]
- Scheurich, J. (1997). *Research Method in the Postmodern*, Londres, Falmer.
- Schutz, A. (1972). *The Phenomenology of the Social World*. Chicago, Northwestern University Press. (Trabajo original publicado en 1967.)
- Silva, E. y Slaughter, S. (1984). *Serving Power: The Making of a Modern Social Science Expert*, Westport (Conécticut), Greenwood.
- Slaughter, S. y Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Stocking, G. (h.) (1968). *Race, Culture, and Evolution: Essays in the History of Anthropology*, Chicago, University of Chicago Press.
- Waddock, S. A. y Spangler, E. (2000). «Action learning in leadership for change: Partnership, pedagogy, and projects for responsible management development», en F. Sherman y W. Torbert (comps.), *Transforming Social Inquiry, Transforming Social Action: New Paradigms for Crossing the Theory / Practice Divide in Universities and Communities*, Boston, Kluwer, págs. 207-228.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Whyte, W. F. (1982). «Social inventions for solving human problems», *American Sociological Review*, 47, págs. 1-13.

3

Estudios composicionales, en dos partes

Sobre la teorización y el análisis críticos acerca de la (in)justicia social

*Michelle Fine y Lois Weis**

Al igual que el artista, exploramos explícitamente los espacios negativos de enlace dentro de la composición; de manera intencional, exploramos la relación entre los espacios «negativos» y «positivos» y entendemos que no existe lo «positivo» si no es en relación con lo «negativo».

Fine y Weis, en este capítulo

Ofrecemos aquí una explicación detallada de aquello que estamos postulando como «estudios composicionales», en los cuales los análisis de instituciones, grupos y vidas públicos y privados son presentados en relación con estructuras sociales y económicas clave. Recurrimos a lo que algunos han descrito como oscilación (Alford, 1998; Deleuze, 1990; Farmer, 2001; Hitchcock, 1999), un movimiento deliberado entre la teoría «en las nubes» y los materiales empíricos «en el suelo». En este capítulo, articulamos nuestra teoría del método, ofreciendo una mirada crítica sobre los estudios composicionales como marco y una

* **Nota de las autoras:** Nuestro agradecimiento permanente a Craig Centrie, quien nos ofreció su notable perspectiva respecto de nuestra metáfora artística. Craig, un artista visual por derecho propio, nos impulsó a pensar la relación entre las artes visuales y aquello que hacemos nosotras como etnógrafas.

elaboración sería respecto de cómo oscilamos de lo local a lo estructural, cómo analizamos de maneras que revelan lo que los fotógrafos llaman las «variadas profundidades del campo» y cómo intentamos posicionar el trabajo para que pueda caminar, esto es, para que sea útil en las luchas por la justicia social. Escribimos para nombrar los supuestos de nuestros estudios composicionales, reflexionamos acerca de sus posibilidades para la teoría y el activismo y consideramos los límites de este trabajo.

Escribimos como personas bien instruidas e influidas por etnógrafos que han escrito obras «oscilantes» poderosas (véase Anzaldúa, 1999; Crenshaw, 1995; Fanon, 1967; hooks, 1984; Ladson-Billings, 2000; Matsuda, 1995). Paul Willis (1977) y Valerie Walkerdine (por caso, en Walkerdine, Lacey y Melody, 2001) son ejemplos de autores que han elaborado análisis de la juventud blanca de la clase obrera situados explícitamente en la política histórica y de clase, con una mirada atenta al desarrollo y la identidad. Patricia Hill Collins (1991), Mari Matsuda (1995), Gloria Ladson-Billings (2000) y Patricia Williams (1992) han elaborado la Teoría Crítica de la Raza para dar cuenta explícita de las relaciones entrelazadas de la historia, la economía política y las vidas cotidianas de los hombres y mujeres de color. Barrie Thorne (1993) ha ampliado con audacia nuestra comprensión del género, al argumentar fervientemente en contra de la investigación de la «diferencia sexual» e insistir, a su vez, en el reclamo de que el género sea analizado como una representación relacional. Paul Farmer (2001) se desplaza desde la biografía de individuos que padecen tuberculosis en Haití a las políticas internacionales de la epidemiología, la enfermedad y la asistencia médica, mientras que Ángela Valenzuela (1999) nos ayuda hábilmente a conocer a la juventud mexicano-estadounidense a través de los contextos de la escuela, el hogar y de la comunidad. Estos académicos producen escritos centrados en una rica complejidad dentro de un grupo dado; ofrecen análisis complejos, detallados y sofisticados de un trozo de la matriz social y teorizan su relación con el todo (véanse también Bourgois, 2002; Duneier, 1994; Foley, 1990; Rubin, 1976; Scheper-Hughes y Sargent, 1998; Stepick, Stepick, Eugene y Teed, 2001; Stack, 1997; Twine, 2000; Waters, 1999).

En los estudios composicionales, tomamos un proyecto en compañía, y escribimos a través de las perspectivas de múltiples grupos de este rompecabezas social al que llamamos Estados Unidos, fracturado por líneas de poder irregulares, para así teorizar cuidadosamente la relacionalidad y, al mismo tiempo, recomponer la institución, la comunidad y la nación como series de fisuras y conexiones. Aunque siempre hay riesgo de que la profundidad al interior del grupo pueda resultar comprometida en la búsqueda del análisis intergrupal,

intentamos, en este capítulo, articular el modo como este método responde preguntas de la crítica y de la imaginación sociales, de la teoría de la justicia social y de la promoción social.

Para ser más específicas, en *The Unknown City* (Fine y Weis, 1998) y en *Working Class without Work* (Weis, 1990), hablando analíticamente, hemos sostenido que los hombres blancos de clase obrera (por lo menos en el Nordeste urbano de los Estados Unidos) pueden ser entendidos sólo en relación con un «otro» afroamericano construido, con la refracción más poderosa producida en relación con los hombres afroamericanos. Estos hombres blancos de clase obrera deben ser teorizados y sus palabras deben ser analizadas, entonces, en relación con grupos «fronterizos»: mujeres blancas, hombres y mujeres afroamericanos, hombres gay a través de grupos raciales/étnicos, etcétera. Aun cuando sus narraciones raramente hacen referencia de modo explícito a la historia o la economía global, hemos debido situar a estos hombres, en la medida en que se mueven a través de sus vidas cotidianas y narran sus relaciones sociales, en las arenas históricas cambiantes de las condiciones sociales, económicas y políticas.

El punto central aquí es que la teoría y el análisis sociales ya no pueden darse el lujo de aislar a un «grupo», o de re-presentar sus relatos como «transparentes», como si ese grupo fuera coherente y estuviera delimitado; en lugar de ello, debemos teorizar explícitamente, esto es, «unir los puntos» para hacer visibles las relaciones con los otros «grupos» y con formaciones sociopolíticas más grandes. El montaje emergente de grupos debe estar posicionado de manera simultánea dentro de relaciones sociales y económicas históricamente cambiantes en los Estados Unidos y en todo el mundo. Aun cuando los grupos «fronterizos» específicos permanecen etnográficamente descubiertos y pueden variar según su emplazamiento, se requieren una teorización y un análisis profundos para unir estos grupos en apariencia separados y aislados y para relacionarlos institucional e ideológicamente. Para decirlo en términos más amplios, nuestra noción y nuestra práctica del trabajo cualitativo sugieren que *ningún* grupo puede ser entendido como si se encontrase fuera de los aspectos relacionales y estructurales de la formación de la identidad.

En el corazón de los estudios composicionales yacen tres movimientos analíticos que buscamos hacer explícitos. El primero es la deliberada colocación del material etnográfico y narrativo dentro de una interpretación contextual e histórica de las formaciones económicas y raciales (véase Sartre, 1968). Sin suponer un determinismo simple de la economía sobre la identidad, consideramos fundacional la idea de que los individuos navegan sus vidas en lo que Martín-Baró (1994) y Freire (1982) llamarían «situaciones límite», dentro de determinados momentos históricos y relaciones de poder desiguales, así como dentro

de las actividades diarias de la vida. Tal como lo articuló Jean-Paul Sartre en 1968, tejiendo un método entre el marxismo y el existencialismo, «si se quiere dar toda su complejidad al pensamiento marxista, habría que decir que el hombre [*sic*], en el período de explotación, es a la vez el producto de su propio producto y un agente histórico que en ningún caso puede tomarse como un producto. Esta contradicción no está estancada; hay que asirla en el movimiento de la *praxis*» (1968, pág. 87).

Pero aun así, cuando nos involucramos etnográficamente, cuando hablamos con la gente, cuando recolectamos datos para una investigación o conducimos una sesión de grupo focal, lo más inusual es que los individuos unan los puntos entre sus «vidas personales» y las relaciones históricas, económicas y raciales dentro de las cuales existen (Mills, 1959). La historia aparece como una «fuerza extraña»; la gente no reconoce el «sentido de su empresa [...] en su resultado total y objetivo» (Sartre, 1968, pág. 89). Ésta es, por cierto, la victoria insidiosa de la ideología neoliberal: la gente habla como si fuera conscientemente inmune e independiente, como si estuviera desconectada y aislada de la historia, del Estado, del contexto económico y de los «otros». Como teóricas sociales, sabemos muy bien que las redes que conectan estructuras, relaciones y vidas son esenciales para comprender el ritmo de la vida cotidiana, las posibilidades para el cambio social y los modos en que los individuos toman forma en las relaciones sociales y las transforman. Así, nos esforzamos para situar nuestros análisis de las comunidades, las escuelas y las vidas, situándolos histórica, económica y socialmente de manera tal que el contexto material dentro del cual los individuos están «produciendo sentido» pueda ser relacionado con sus propios esfuerzos para reflejarse sobre estas condiciones y transformarlas.

En segundo lugar, en nuestro trabajo confiamos en las categorías de la identidad social más que muchos de nuestros amigos académicos posestructuralistas. Es decir, mientras que rechazamos el esencialismo, y resistimos las categorías-*mantra* de la vida social (raza, etnicidad, clase, género) como coherentes, en el cuerpo, «reales», consistentes u homogéneas, también tomamos muy en serio la noción de que estas categorías se tornan «reales» dentro de la vida institucional, y de este modo producen consecuencias políticas y económicas nefastas. Incluso si enfrentan resistencia, esas categorías llegan a ser fundacionales para las identidades sociales. En cuanto representadas, múltiples, cambiantes y fluidas, las tecnologías de vigilancia aseguran la penetración parcial de las políticas de las identidades sociales (Butler, 1999; Foucault, 1977; Scott, 1990). Uno no puede simplemente pasearse por las comunidades pobres y de clase obrera, por un centro comercial suburbano, por una prisión o por un campo de golf suburbano de elite y

salir creyendo que la raza, la etnicidad y la clase son simples inventos. Así, con ambivalencia teórica y compromiso político, abrazamos analíticamente estas categorías de la identidad como formas sociales, porosas, flexibles, pero aun así profundamente políticas, de organizar el mundo. Al hacerlo, buscamos comprender de qué manera los individuos les otorgan sentido a las categorías sociales, las resisten, las abrazan y, de manera igualmente dramática, cómo sitúan a los «otros» en relación consigo mismos, a veces incluso esencializando y reificando «otras» categorías. Esto es, sostenemos, lo que exige un método relacional.

En tercer lugar, como un corolario de nuestro interés en las categorías como emplazamientos fluidos para la producción de sentido, buscamos elaborar las variaciones texturizadas de las identidades que pueden ser halladas dentro de cualquier categoría singular. Así, tal como leerán, nuestro método nos permite buscar explícitamente la variedad, el disenso al interior, los valores atípicos que se encuentran (por «elección» o no) en los márgenes abandonados o radicales, aquellos que niegan la pertenencia a la categoría y aquellos que desafían la existencia de las categorías en su conjunto. Analíticamente, es crucial resistir la búsqueda de coherencia o consenso en el interior del grupo como cualquier otra cosa que no sea la construcción de hegemonía, aun cuando, según argumentamos, la búsqueda de formas modales es extremadamente útil. No obstante, es crucial teorizar de qué manera la variación y los valores atípicos en relación con dicha modalidad representan al grupo más grande (Bhavnani, 1994).

Estos tres movimientos, contextual, relacional y potencialmente centrado en, y a través de, la variación individual mientras se buscan formas modales, son cruciales para aquello que denominamos nuestra «teoría del método». De hecho, podríamos sostener que esta «teoría del método» es conceptualmente afín a lo que hace un artista, lo cual nos lleva a denominar nuestro método articulado como «estudios composicionales». Un artista visual no puede hacer una composición sin prestar atención explícita a sus espacios, tanto positivos como negativos. El espacio positivo (el objeto principal) debe tener un referente negativo, y el referente negativo, visualmente hablando, es tan importante como el positivo para la composición como un todo. Son estos espacios «vacíos» o «negros» en relación con «el color» o «lo blanco» aquello a lo que le prestamos atención en nuestro trabajo. Al igual que el artista, exploramos explícitamente los espacios negativos de enlace dentro de la composición; de manera intencional, exploramos la relación entre los espacios «negativos» y «positivos» y entendemos que no existe lo «positivo» si no es en relación con lo «negativo». Una vez más, ésta es una metáfora artística, pero que nos ofrece un gran poder en la medida que reflexionamos sobre nuestra práctica etnográfica y la identifica-

mos. Según nuestra teoría y nuestra práctica del método, entonces, los grupos fronterizos relevantes (aquellos grupos que limitan con el sujeto primario de interés en la etnografía) son tan esenciales para la composición etnográfica como cualquier grupo primario que se encuentre bajo consideración. Así, nuestro género específico de la práctica etnográfica implica históricamente un método analítico particular, que considera lo intermedio, la malla que encola a los grupos entre sí, incluso cuando es narrada para distinguirlos. Lo intermedio, tal como la línea de color de DuBois, crece hasta ser teórica y políticamente tan crítico como ese grupo que capta en un principio nuestra atención etnográfica. Al igual que el movimiento artístico negro en las décadas de 1960 y 1970, de manera intencional y consciente politizamos nuestra metáfora artística/composicional, argumentando que nuestras composiciones etnográficas se encuentran en el nexo de fuerzas estructurales y de las vidas y las capacidades individuales.¹

Extendiendo nuestra noción de «estudios composicionales», sostenemos que ningún grupo, incluso en cuanto relacionado con otros grupos fronterizos, puede ser entendido sin referencia a las formaciones raciales y económicas más grandes dentro de las cuales tienen lugar las interacciones. Dados los cambios caleidoscópicos de la economía mundial producidos a lo largo de varias décadas, por ejemplo, el estudio de seguimiento realizado por Lois Weis de los individuos que inicialmente fueron los sujetos de dichos cambios en *Working Class without Work* (Weis, 1990) subraya que nada de esto es estático y que es importante observar los modos como se agota a lo largo del tiempo. Las identidades son construidas en relación con las identidades construidas de los otros, así como de manera dialéctica en relación con la economía y la cultura en el sentido más amplio. Pero nada de esto permanece intacto. Las investigaciones etnográficas de largo plazo nos permiten rastrear esta serie de interacciones y relaciones a lo largo del tiempo. Aquí se encuentra la contribución única de *Class Reunion* (2004), de Weis; la autora utiliza en ese trabajo datos reunidos en 1985 en un colegio secundario de clase obrera, y luego entrevistas con estudiantes de esa escuela realizadas quince años más tarde. Esta forma de longitudinalidad etnográfica nos permite trasladar la mirada desde piezas extraídas en un momento en el tiempo a piezas extraídas en otro momento, abriendo de esa manera aún más el espectro de la etnografía composicional. De modo que comenzamos aquí, con un enfoque (bastante) claro respecto de cómo se ven las formaciones económicas y raciales a lo largo del tiempo, y respecto de qué es el campo de

¹ Estamos en deuda con Norman Denzin por ampliar nuestro pensamiento sobre este punto. Véase Maulana Karenga (1982), quien teorizó sobre el *Black arts movement* como reacción al arte europeo «alto».

las interacciones relacionales dentro de este contexto más amplio y en evolución.

Es importante señalar que nuestra noción de los estudios composicionales sitúa al escritor/investigador en una posición rotativa; es decir, los estudios composicionales proporcionan a los investigadores la oportunidad y la obligación de ser al mismo tiempo fundamentados y analíticamente oscilantes entre el compromiso y la distancia; comprometidos explícitamente con una profunda contextualidad pero capaces de abrazar perspectivas cambiantes, de modo de alcanzar la composición completa. Nuestra teoría del método, entonces, invita al investigador a situarse de manera múltiple: fundamentado, comprometido, reflexivo, versado en el discurso académico, informado respecto de las circunstancias externas y capaz de moverse entre la teoría y la vida «en el suelo». Ya se trate de una escuela, de una prisión, de un barrio, de un centro de arte y cultura, de un centro comunitario, de una institución religiosa o de lo que fuere, invitamos a los investigadores/escritores a viajar entre la teoría «en las nubes», por así decir, y las prácticas cotidianas de los individuos que viven en las comunidades en cuanto negocian (y negociamos), les otorgan (y les otorgamos) sentido y modifican (y modificamos) sus (nuestros) posicionamientos y circunstancias. Este método sugiere, así, un individuo articulado, intelectual y personalmente flexible y comprometido, que realmente disfruta y respeta aquello que los otros tienen para decir. La responsabilidad de manejar estas interacciones/narraciones y todo aquello a lo que nos hemos venido refiriendo como «datos», entonces, nos corresponde en gran medida.

Ofrecemos, en este capítulo, una breve mirada sobre dos diseños composicionales que hemos elaborado en otros trabajos (Fine y otros, 2004; Weis, 2004): un análisis longitudinal de hombres y mujeres blancos de clase obrera seguidos por Lois Weis durante quince años, en los que sus vidas, sus historias y sus hogares muestran las costuras de las formaciones económicas y raciales de la clase obrera contemporánea de los Estados Unidos; y un proyecto de investigación-acción participativa que ha coordinado Michelle Fine, en el que jóvenes de distritos urbanos y suburbanos aprenden a ser investigadores críticos de la «desegregación» a través de un análisis de la raza, la etnicidad, la clase y la oportunidad en sus propias escuelas y en la región metropolitana de Nueva York. Al presentar estas dos piezas juntas, sostenemos que ambos proyectos están fundamentalmente arraigados en lo que llamamos estudios composicionales, esto es, en la investigación etnográfica diseñada para comprender de qué manera las formaciones nacionales y globales, así como las interacciones relacionales, se filtran a través de las vidas, las identidades, las relaciones y las comunidades de jóvenes y de adultos, refractando en última instancia sobre las formaciones más grandes que para empezar les dan origen.

Class Reunion

A pesar de los llantos de «adiós a la clase obrera» (Gorz, 1982) y de la afirmación de su eclipse completo debido a la carencia de «representaciones directas de la interacción entre los trabajadores en la televisión estadounidense» (Aronowitz, 1992), yo (Lois) ofrezco *Class Reunion* (2004), un volumen que toma como objeto a la clase obrera estadounidense blanca en el último cuarto del siglo XX e intenta explicar su reconstrucción. Mediante el argumento de que no podemos dar por perdida a la clase obrera blanca por el simple hecho de que los hombres blancos ya no tengan acceso a empleos manuales fijos y bien pagos en el sector formal (Edwards, 1979), empleos que creaban un lugar distintivo para el trabajo en las negociaciones entre el capital y el trabajo (Apple, 2001; Hunter, 1987), y que no podemos dar por supuesto que esta clase pueda ser entendida sólo como un tapiz que integra sin costuras a la gente a través de la etnicidad, la raza y el género (Bettie, 2003), exploro de manera empírica y longitudinal la reconstrucción de esta clase tanto en el plano discursivo como en el plano del comportamiento dentro de una reestructuración económica radical y con base global (Reich, 1991, 2002).

La obra comienza en 1985 con mi investigación etnográfica del colegio Freeway High (*Working Class Without Work: High School Students in a De-Industrializing Economy*; Weis, 1990) y culmina con una serie de entrevistas de seguimiento intensivas a estos mismos estudiantes en el período 2000-2001. De esta manera, rastreo a un grupo de hijos e hijas de trabajadores de «Freeway Steel» a lo largo de un período de quince años. El libro original, *Working Class Without Work* (1990), explora la formación de la identidad en estudiantes varones y mujeres de clase obrera blanca en relación con la escuela, la economía y la familia de origen, captando las complejas relaciones entre la educación secundaria, la capacidad humana y la formación de la conciencia colectiva dentro de un contexto social y económico radicalmente cambiante. En dicho volumen sugiero que las mujeres jóvenes exhiben «una crítica apenas vislumbrada» en relación con los roles de género tradicionales en la familia de clase obrera, y que los hombres jóvenes están maduros para una conciencia de Nueva Derecha dados su racismo estridente y su postura de machos dominantes en una economía que (al igual que aquellas que inmortalizaron las merecidamente celebradas películas *The Full Monty* y *The Missing Postman* [Walkerdine y otros, 2001]) les ofrece muy poco.

Quince años más tarde, vuelvo a encontrarme con estos mismos estudiantes en *Class Reunion*, un estudio basado rigurosamente en nuestra teoría del método tal como fue esbozada con anterioridad en

este trabajo. A través de una mirada cuidadosa sobre los años en la secundaria y los años como jóvenes adultos (entre los 18 y los 31 años) de los hijos y las hijas del proletariado industrial en el «Rust Belt» del nordeste de los Estados Unidos,* capto y teorizo la reelaboración de esta clase en el marco de una economía global totalmente reestructurada. Atravesando las vidas de estos hombres y mujeres en línea con nuestro método más amplio de etnografía composicional, sostengo que la recomposición de esta clase puede ser entendida sólo a través de una atención clara y explícita a cuestiones que se arremolinan alrededor de las teorías de la condición de blanco, de la masculinidad, de la violencia, de las representaciones y de la economía. Reflexionando acerca del trío de movimientos teóricos y analíticos que presentamos aquí como marca de nuestro trabajo (trabajo profundo dentro de un grupo, en este caso a lo largo de un período de quince años; análisis relacionales serios entre y dentro de grupos fronterizos relevantes; y conexiones estructurales amplias con disposiciones sociales, económicas y políticas), sostengo que el rehacerse de la clase obrera blanca puede ser entendido sólo en relación con construcciones marcadas por el género dentro de ese grupo y la construcción de «otros» relevantes fuera de sí mismo (en este caso, afroamericanos y yemeníes, particularmente hombres), así como con cambios profundos en grandes formaciones sociales, en particular la economía global.

Economías cambiantes, género cambiante

En este capítulo, yo (Lois) exploro maneras variables en que los hombres de clase obrera blanca rehacen la clase y la masculinidad en el contexto de cambios masivos en la economía global, cambios que más específicamente tienen como objetivo al proletariado. Exigiéndose para situarse dentro del mundo postindustrial, los jóvenes varones blancos de clase obrera de Freeway se consideran a sí mismos forjados en relación con tres ejes de definición primarios, que son características que definen su identidad juvenil: (a) un código, emergente y contradictorio, de respeto hacia el conocimiento y la cultura escolar no evidenciados en estudios clave previos de este grupo, realizados cuando la economía era más amable hacia la clase obrera blanca; (b) una serie de construcciones virulentamente patriarcales de la vida hogareña/familiar, que

* El «Rust Belt» (o «cinturón de óxido») es el nombre con que se designa a una región situada en el nordeste de los Estados Unidos. La designación adquirió popularidad durante la década de 1970, cuando esa antigua zona industrial atravesó un período de declinación. [T.]

posicionan a las futuras esposas en relaciones subordinadas de diferente tipo; y (c) nociones construidas de «otros» raciales (Weis, 1990). A través de un compromiso cuidadoso con los datos recogidos en 2000-2001, sostengo aquí que son las maneras en que los hombres blancos individuales de clase obrera simultáneamente se sitúan a sí mismos y son situados con respecto a estos tres ejes principales las que determinan (al menos hasta cierto punto) tanto dónde se encuentran quince años más tarde *como* cuáles son los contornos más amplios de la cultura blanca de clase obrera. En el caso de estos hombres, específicamente, es en el hecho de desasirse de aquellas que son definidas dentro de los grupos de pares en la escuela secundaria como formas culturales masculinas normativas o tal vez hegemónicas que comenzamos a ver a los jóvenes (en este caso, hombres jóvenes) encaminarse hacia la adultez. Al rastrear el tira y afloje de las formas culturales hegemónicas tal como son definidas en la escuela secundaria, sugiero aquí que es dentro de ese tira y afloje (tal como es vivido dentro de la nueva economía global, acompañando mecanismos de clasificación más estrictos) que podemos comenzar a entender tanto la forma generalizada de la nueva clase obrera como las posiciones individuales dentro de esa clase, así como potencialmente fuera de ella.

En esa sección, nos encontramos, con intenciones ilustrativas, con Jerry y con Bob. Ambos se encontraban en la clase avanzada en la secundaria; integraban un grupo de veinte estudiantes (dentro de una promoción de 300), y eran los únicos estudiantes que específicamente aspiraban a realizar cursos preparatorios para el ingreso a la universidad. Por lo tanto, ya estaban fuera (al menos hasta cierto punto) de la cultura dominante de la clase obrera blanca masculina, tal como es descrita en *Working Class Without Work* (Weis, 1990). Jerry, un deportista estrella, vivió en la escuela secundaria básicamente dentro del grupo de alumnos destacados. Bob, por su parte, no. Cuando lo conocí, a sus dieciséis años, Bob amaba las bandas de *heavy metal* y usaba sus camisetas. A menudo se metía en peleas y, con frecuencia, fumaba marihuana y se emborrachaba. Manifestaba una serie de actitudes y comportamientos que lo colocaban directamente dentro de la masculinidad hegemónica de clase obrera exhibida durante los años de la escuela secundaria por los estudiantes de Freeway. La mayor parte de sus amigos estaban en las clases de los alumnos menos aventajados, y eso le dejaba a él poco tiempo o interés para sus pares de la clase avanzada. A la larga, de todas formas, ambos hombres se distanciaron de la cultura normativa de la juventud masculina blanca de clase obrera. Jerry es ahora profesor de matemáticas y Bob está terminando su carrera de médico veterinario en la que probablemente sea la facultad de veterinaria más prestigiosa de los Estados Unidos.

Jerry: Me crié en el segundo distrito, el primer distrito es definitivamente de la clase más baja, que es más baja que la mayoría en Freeway, pero es [donde] vivo ahora, es similar a donde me crié, diría tal vez un poquito más, tú sabes, si me hubiera criado en un barrio de clase media baja, diría que tal vez donde vivo ahora es de clase media. De modo que es un pequeño escalón más arriba... Mi padre estaba definitivamente orgulloso de mí; esperaba eso de mí y siempre me felicitaba, y creo que lo hice sentir muy orgulloso. Todos mis hermanos fueron a la universidad. Ninguno de ellos obtuvo tan buenos resultados como yo. Yo soy un poco más serio que ellos... Sí, es extraño que nuestro grupo de cinco a diez personas más cercanas [que no incluía a Bob] que estaban juntas en ese grupo avanzado tuvieran todas creencias y objetivos similares, y que todos quisiéramos ir a la universidad y tener éxito. Y ésa es una minoría. Si miras a la promoción [de Freeway High] en general, no hallarías tanto éxito, pero en ese grupo, no lo sé. Éramos todos muy competitivos entre nosotros, pero aun así éramos amigos.

Lois: ¿Qué crees que ocurrió con algunos de los chicos que no estaban en esa clase [avanzada]?

Jerry: No lo sé. Probablemente fueron a trabajar de lo que pudieron encontrar, y quizás tuvieran metas más altas, pero muchos de ellos continúan viviendo en Freeway.

Lois: [Quince años atrás] Hablamos de tus padres, de la clase de trabajo que hacían. Dijiste que tu mamá había llegado a octavo grado. ¿Cómo habla ella acerca de su trabajo? ¿Trabaja ahora?

Jerry: No. También está jubilada [como su papá]. Hacía sobres. Trabajaba a tiempo completo, pero hubo épocas en que trabajó a tiempo parcial cuando los chicos eran muy pequeños, y recuerdo una época, cuando yo era muy pequeño, en que trabajó en el turno noche por un par de años, y se quedaba en casa con los chicos durante el día. Luego mi papá volvía a casa y ella se iba a trabajar de noche. Recuerdo haber ido con mi papá a buscarla muy tarde a la noche. ¿Cómo hablaba de esto? Nunca la oí decir: «Odio a mi trabajo». Nunca la escuché decir que amaba a su trabajo. La verdad es que no hablaba mucho del tema... Excepto cuando estaba feliz porque había traído una caja de sobres que había conseguido en el trabajo.

Lois: Estabas describiendo [antes lo había hecho] a tu padre como un hombre italiano bastante tradicional. A veces esos hom-

bres no se sienten del todo felices cuando sus esposas trabajan fuera del hogar. ¿Cómo se vivía eso en tu casa?

Jerry: Nunca me pareció que él sintiera eso. Necesitábamos... con todos los hijos [cinco niños] necesitábamos dos ingresos en la familia... No lo sé, era un poco, como te dije, tradicional, algo como del año 1950, como cuando mi mamá cocinaba y mi padre volvía a casa y esperaba que le sirvieran la comida. Uno mira hacia atrás y lo ve como algo un poco tonto. Pero así crecieron y así eran las cosas.

Lois: ¿Puedes describir un día de semana típico en tu casa [ahora]?

Jerry: Un día de semana típico, bien. Desde la mañana, despertarse y venir aquí a la escuela, muy temprano, siempre tengo alumnos aquí antes de la escuela. Entregándome, realmente entregándome con aquello que tengo para enseñar. Realmente trabajo muy duro hasta que termina la jornada escolar. Luego estoy involucrado en actividades extraescolares, ya sea organizar el programa de entrenamiento físico luego de la escuela o, cuando comienza la sesión de *softball*, entrenar a los equipos, lo que implica practicar todos los días. Luego volver a casa y cocinar para la cena. Me gusta cocinar... Lo hago más porque me gusta, de modo que ella [su esposa] hace el trabajo de limpieza, cosa que yo odio. De modo que compartimos esa responsabilidad. Y luego, hacer ejercicio o relajarse mirando televisión, o ir a un evento deportivo, o volver a la escuela a mirar un evento deportivo, a mirar jugar a los chicos... De modo que ése es un día típico... ¿El fin de semana? Los domingos es muy típico ir a Mom's a la una y comer un gran almuerzo y quedarse allí un par de horas. Y luego volver a casa, lavar la ropa, salir de compras y planificar la siguiente semana escolar. Pero los sábados es más cambiante. Generalmente hacemos cosas más divertidas. Como ir al cine o algo similar.

Jerry traía consigo varios elementos que le permitieron apostar por una forma no hegemónica de masculinidad de clase obrera blanca, ya desde la escuela media. Aunque tenían una pertenencia sólida a la clase obrera blanca con trabajo manual, sus padres trabajaron para inculcarles a sus hijos una fuerte ética del trabajo. Sólo esto, sin embargo, no es suficiente para explicar el reposicionamiento de clase de Jerry. Muchos de los padres de Freeway (aunque no todos, por cierto) tenían una fuerte ética del trabajo vinculada al trabajo manual, y mu-

chos deseaban en la década de 1980 que sus hijos siguieran en la escuela (Weis, 1990), con la convicción de que la educación era la única posibilidad de asegurarse el futuro económico. Pero el salto de Jerry se dio cuando su moderada inteligencia (sea lo que sea una «inteligencia moderada», lo cierto es que puede tener consecuencias muy importantes) lo llevó a las clases avanzadas en la escuela media, y cuando él se tomó muy en serio esas clases durante los siguientes seis años. Él mismo, y también la mayoría de los alumnos de las clases avanzadas a quienes entrevisté a mediados de la década de 1980, admite que básicamente interactuaba sólo con este grupo de alumnos y que la mayoría de ellos integraban un grupo formado en relación con los estudiantes de las clases menos aventajadas. Para los hombres, esto significaba elaborar una forma de masculinidad forjada centralmente en torno a los logros académicos, antes que en la destreza física, el sexismo y el racismo, que tal como sugerí anteriormente eran las normas valoradas en Freeway High. Esto no significa que Jerry no tuviera en mente casarse con una mujer como su madre, que pudiera cuidarlo. En efecto, la evidencia sugiere que de hecho tenía en mente a una mujer así, con la cual se relacionó durante los años del secundario. Pero, a lo largo de su tercera década de vida, cambió esa opinión y ahora participa en la vida familiar, donde lleva a cabo una gran parte de la actividad doméstica. Por ejemplo, se ocupa por completo de cocinar (algo de lo que no se oía hablar en la generación de su padre), mientras que ella «limpia». La clase avanzada alentaba la formación de una masculinidad de clase obrera diferente, exenta en muchos aspectos de la forma ya esbozada como hegemónica entre esta facción de clase. La mayor parte de los veinte estudiantes de la clase avanzada socializaron sólo entre sí a lo largo de un período de seis años. Los jóvenes varones pudieron de esa manera plantarse sólidamente en un tipo de masculinidad diferente, y casi todos ellos (excepto dos) así lo hacían ya a mediados de la década de 1980, cuando me encargué de hacer mi primer trabajo. Las clases avanzadas, de hecho, les permitían a los jóvenes varones de clase obrera forjar una masculinidad diferente de aquella que estaba incrustada en su cultura de género y de clase en el sentido más amplio (y también los alentaban a forjarla). Es significativo el hecho de que las clases avanzadas no incluyeran a ningún estudiante afroamericano ni a ningún portorriqueño (a diferencia del colegio en su totalidad), y sólo a dos yemeníes, un varón y una mujer, a pesar de que la representación de estudiantes de color en el colegio era mucho mayor. La mujer mencionada es de herencia mixta (yemení y vietnamita), y creció en la zona «blanca» de la ciudad. Así, el núcleo de la cultura masculinista en la clase avanzada no estaba formado en relación con personas de color ni con mujeres posicionadas como «menos que» de la misma forma precisa como ocurría en la configuración cultural de clase más

amplia, o en el código contradictorio de respeto antes descrito. Más bien, y de manera similar a los hombres de familias profesionales de los que habla Bob Connell (1993, 1995), los hombres de este pequeño segmento de la clase obrera poseen una masculinidad dominante grabada en torno al aspecto académico, y ofrecen una alternativa distinta a la explosiva masculinidad hegemónica que impregnaba a la juventud blanca de Freeway en la década de 1980 y a las relaciones culturales de clase (en sentido amplio) en la época. El esfuerzo de Jerry, el apoyo de sus padres, su relación con el deporte, su personalidad ganadora y su inteligencia pura le permitieron apartarse de la ficción de clase en la que había nacido. Jerry está casado hoy con una joven mujer proveniente de una rica familia suburbana, y su origen de clase es hoy casi invisible.

El espacio del que disponemos no permite un análisis intensivo de Bob, quien, al revés que Jerry, vivió una forma hegemónica de masculinidad de clase obrera en la escuela secundaria a pesar de estar en la clase avanzada. Es suficiente decir que Bob se apartó de allí cuando se embarcó en una trayectoria que lo llevó en última instancia a la cuasifinalización de un prestigioso programa de educación en veterinaria. Trabajando contra y con la imagen de su padre (un inútil que mantenía una relación distante con su hijo), Bob no desea «estancarse». Viviendo en una casa de propiedad de la iglesia, alquilada por una pequeña suma de dinero a una familia obviamente pobre, la madre de Bob aumentaba el ingreso familiar, con el que nunca podía contarse, tomando a un niño adoptivo tras otro. Como joven y como adolescente, Bob caminó entre las grietas del sistema de adopción familiar, escuchando su música, emborrachándose y fumando marihuana a menudo, involucrándose en peleas y embarazando a su novia de 17 años cuando tenía 18. Con un trabajo en Home Depot donde ganaba el salario mínimo y su posterior ingreso al ejército, Bob parecía tener una trayectoria de vida claramente previsible, en cuanto a que viviría profunda y articuladamente las formas masculinistas hegemónicas de la clase obrera en la economía de principios del siglo XXI. Irónicamente, la estadía de Bob en el ejército interrumpió esto, ofreciendo un espacio dentro del cual su matrimonio resultó brutalmente terminado, él fue apadrinado por el sargento de su pelotón y finalmente encontró a Dios (Weis, 2004). Hoy, deseoso de una relación hombre-mujer en la cual se tome seriamente su rol como protector, Bob asegura que su esposa (aun cuando tiene una buena educación y es hija de un profesor universitario) querría cocinar pasteles, tejer colchas y finalmente «abrir una librería cristiana». Que su esposa esté de acuerdo con esto o no puede ser tema de debate, pero me gustaría argumentar que, por varias razones, su acuerdo es irrelevante para el propósito del análisis en curso. Bob ha sido catapultado, o se ha catapultado a sí mismo, a través de

cualquier frontera de clase que pudiera existir para un hombre de su origen social. No importa qué fantasías se haga o deje de hacerse Bob acerca de la futura actividad de cocina de pasteles de su esposa, el hecho es que ella, nacida en el seno de una familia profesional, tuvo una educación avanzada, posee un máster y está haciendo un doctorado en ciencias; tiene un trabajo y, según admite el propio Bob, comparten a diario las tareas del hogar. Él es, de hecho, totalmente responsable de sus hijos adolescentes cuando éstos lo visitan, algo que ocurre a menudo (todo el verano y dos fines de semana por mes a pesar de que él vive a tres horas de distancia de ellos). Bob se ha apartado de la representación de la masculinidad del núcleo de la clase blanca obrera masculina de su escuela secundaria. Al igual que Jerry, Bob se dirige a un nuevo espacio dentro de la economía, muy diferente de aquel que ocupaban sus padres y sustancialmente diferente del de la mayoría de sus pares. Significativamente, ambos hombres están físicamente distanciados de Freeway, aun cuando Jerry vive (al menos por el momento) en el límite de un suburbio de clase obrera blanca. Pese a ello, ambos hombres han cruzado real y metafóricamente el puente que une a la clase obrera de Freeway con el resto de la sociedad. Jerry es un respetable profesor de secundaria y, al momento de la escritura de este trabajo, Bob se habrá convertido en veterinario, graduado de una de las mejores facultades de veterinaria del país.

En términos de nuestra teoría y método de estudios composicionales, *Class Reunion* nos permite indagar en la relación entre las economías de gran escala y las relaciones sociales en las identidades grupales e individuales, para excavar así las relaciones psicológicas sociales «entre» géneros y razas, tal como son narradas por hombres blancos, y para explorar las variaciones matizadas entre estos hombres. Así, hemos llegado a percibir identidades talladas en relación, en solidaridad y en oposición con otros grupos marcados y, de manera todavía más importante, en relación con lo que la economía «ofrece» a lo largo del tiempo. Es en el tira y afloje de la vida de estos hombres, tanto dentro de las formas masculinistas hegemónicas de la escuela secundaria como en la actualización de dichas formas en la economía reestructurada, que podemos comenzar a entender el rehacerse de la clase obrera blanca. De manera significativa, para los hombres de clase obrera blanca las luchas por asegurar el dominio simbólico en una economía siempre frágil se posan en el fulcro vacilante de la jerarquía racial y de género (Weis, 2004).

Para una construcción alternativa de estudios composicionales, diseñados con algunos de los mismos compromisos epistemológicos, recurriremos a un estudio cualitativo de base amplia acerca de la justicia racial y la educación pública, realizado por Michelle Fine y otros colegas a través de un diseño participativo con jóvenes. En este caso, asis-

timos al diseño composicional en el estudio crítico de las oportunidades académicas según la raza, la etnicidad y la clase dentro y a través del área metropolitana de Nueva York, investigando en particular los modos en que la juventud blanca, afroamericana, latina, afrocaribeña y asiático-americana se conceptualiza a sí misma y conceptualiza sus oportunidades, su «lugar» en los Estados Unidos y en sus escuelas, en las fracturas (muy reveladoras) de las jerarquías sociales.

Estudios composicionales en las líneas de falla de la justicia racial y la educación pública

Cincuenta años después de *Brown v. Board of Education*,* seguimos confrontando aquello que es problemáticamente denominado la «brecha de logros» entre los afroamericanos y los latinos, por un lado, y los blancos y los asiático-norteamericanos, por el otro; una brecha similar aparece entre la clase media y los niños pobres (Anyon, 1997; Bowles y Gintis, 1976; Ferguson, 1998; Fine, 1991; Fordham, 1996; Hochschild, 2003; New York Association of Community Organizations for Reform Now [ACORN], 2000; Orfield y Easton, 1996; Wilson, 1987; Woodson, 1972).² En 2001, una serie de distritos escolares dentro del área metropolitana de Nueva York, en los suburbios de Nueva York y Nueva Jersey, se unieron para formar una asociación que tomara esta cuestión de la «brecha» e invitaron a Michelle y a estudiantes del Centro de Graduados de la Universidad de la Ciudad de Nueva York a co-

* *Brown versus Board of Education of Topeka* fue una célebre decisión de la Corte Suprema de los Estados Unidos. Emitida el 17 de mayo de 1954, dictaminó que las leyes estatales que establecían escuelas públicas separadas para estudiantes blancos y negros negaban la igualdad de oportunidades a los estudiantes negros. De esta manera, la segregación racial *de jure* pasó a ser considerada una violación a la Decimocuarta Enmienda de la Constitución de los Estados Unidos. [T.]

² Las desigualdades en las oportunidades y en los resultados educativos por motivos raciales, étnicos y de clase persisten a pesar de las luchas por la equidad financiera (Hochschild, 2003; Kozol, 1991), la calidad de los maestros en distritos urbanos pobres (Darling-Hammond, 2000; Education Trust, 1998; Iatarola, 2001), la integración de escuelas (véanse Cross, 1991; Fine, Anand, Jordan y Sherman, 2000; Fullilove, 2000), la acción afirmativa (Bok y Bowen, 1998), las escuelas pequeñas (Wasley y otros, 1999), la educación especial y la reforma bilingüe (Nieto, 1996; Rousso y Wehmer, 2001; Stanton-Salazar, 1997) y la organización de los padres (Fruchter, Galletta y White, 1992), así como las luchas contra las evaluaciones estandarizadas que ponían demasiado en juego (Haney, Russell y Jackson, 1997) y la agrupación de los alumnos según rendimiento (Dauber, Alexander y Entwisle, 1996; Hurtado, Haney y García, 1998; New York ACORN, 2000; Noguera, 2003; Oakes, Wells, Yonezawa y Ray, 1997; Useem, 1990; Wheelock, 1992).

laborar con una investigación crítica acerca de la producción de la «brecha», su representación y la resistencia a ella. Recurriendo al llamado de Ron Hayduk (1999) a un análisis regional (antes que a análisis urbanos o suburbanos aislados), conceptualizamos un análisis etnográfico de la economía política de la educación tal como era vivida por la juventud en el área metropolitana de la ciudad de Nueva York y sus alrededores.

Al atravesar las líneas que separaban a los suburbios de las áreas urbanas, diseñamos el trabajo para revelar similitudes a través de las líneas del condado y para identificar importantes contrastes. Buscamos documentar el crecimiento interdependiente de los suburbios y la desfinanciación de las zonas urbanas de los Estados Unidos, así como revelar las fracturas de la desigualdad, que tienen un eco en las comunidades y escuelas suburbanas «desegregadas». Esperábamos, por último, captar algo de la magia de esos espacios en los que una educación rica y comprometida florece para la juventud a través de las líneas de la raza, la etnicidad, la clase, la geografía y la división de los alumnos según su rendimiento académico. Con los estudiantes universitarios María Elena Torre, Janice Bloom, April Burns, Lori Chajet, Monique Guishard, Yasser Payne y Kersha Smith, Michelle emprendió este trabajo comprometido con un análisis etnográfico crítico texturado y multimétodo, diseñado para responder preguntas acerca de la (in)justicia racial, étnica y de clase en la educación estadounidense (véase Torre y Fine, 2003, para el diseño). Para alcanzar lo profundo de los distintos puntos de vista presentados en estas escuelas, creamos, junto con los jóvenes, un diseño de investigación-acción participativa que representaba el acople completo de todas las perspectivas dentro de estos escenarios urbanos y suburbanos desegregados (Anand, Fine, Perkins, Surrey y la promoción 2000 de la Renaissance Middle School, 2001; Fals-Borda, 1979; Fine, Torre y otros, 2001, 2002; Freire, 1982; Hartsock, 1983).

El diseño, en resumen

A lo largo de los últimos 18 meses, hemos colaborado con más de 70 jóvenes diferentes de 11 distritos escolares suburbanos integrados racialmente y con tres escuelas secundarias de Nueva York, atravesando líneas étnicas, de clase, de género, académicas, geográficas y de la sexualidad. Diseñamos una serie de campamentos de investigación en escuelas, en campus de institutos universitarios y en comunidades que fueron de los ricos suburbios de Westchester al South Bronx de la ciudad de Nueva York.

En el primer campamento de investigación, que transcurrió a lo largo de dos días y una noche en un instituto universitario de Nueva Jersey, los jóvenes participaron en una «capacitación en el método», donde aprendieron el concepto de diseño cualitativo, la teoría crítica de la raza y una serie de métodos que incluían la entrevista, el grupo focal, la observación y el diseño de encuestas (por ejemplo, leímos con ellos a Collins, 1991, y a Harding, 1983). Los estudiantes urbanos y suburbanos y los del Centro de Graduados elaboraron una encuesta a ser distribuida a través de los distritos, centrada en las visiones de los jóvenes acerca de la (in)justicia distributiva en la nación y en sus escuelas. Los jóvenes insistieron para que la encuesta *no* se viera como una evaluación, de modo que subvirtieron creativamente las representaciones de la «ciencia» mediante la inclusión de fotografías y dibujos para que los encuestados interpretaran, un mapa de la brecha de logros, y preguntas abiertas tales como «¿qué es lo más poderoso que te dijo alguna vez un profesor? ». La encuesta, disponible en inglés, en francés, en español y en braille, así como también en una grabación, fue realizada a cerca de 5.000 alumnos de entre noveno y duodécimo grado en trece distritos urbanos y suburbanos. Dentro de las seis semanas, recibimos 3.799 encuestas, que nos brindaron información cualitativa y cuantitativa muy rica, que podía ser desagregada según raza, etnicidad, género y nivel de rendimiento del alumno. Además de las encuestas, durante el último año efectuamos observaciones participativas dentro de cuatro escuelas suburbanas y dos escuelas urbanas, organizamos cuatro visitas interescolares y realizamos más de 20 entrevistas en sesiones de grupo focal. Además, cinco «equipos» escolares y un grupo activista con base en la comunidad llevaron a cabo su propia investigación, elaborada bajo el concepto más amplio de la «brecha de oportunidades».

Ofrecemos aquí un recorte de nuestro material acerca de la justicia racial, étnica y de clase en la educación pública, para comprender de qué manera jóvenes ubicados en una posición diferente, como los hombres de *Class Reunion*, desarrollan identidades significativas como estudiantes, investigadores y activistas cuando «descubren» cuán profundamente entretejidas están las desigualdades históricas dentro de la trama de la educación pública estadounidense. El material empírico presentado ha sido elaborado a partir del proyecto más amplio, en un punto de fractura clave en que la juventud confronta las estructuras, las políticas, las prácticas y las relaciones que organizan, naturalizan y aseguran la desigualdad persistente. Ingresamos a través de esta grieta porque encontramos que es una ventana convincente respecto del modo en que la juventud privilegiada y marginada negocia las identidades, los sueños y las imaginaciones políticas e intelectuales en un gran salón de espejos (nacional y local) en el cual el privilegio se lee

como un mérito y en el cual ser pobre y/o de color suele considerarse un disvalor.

¿Separados y desiguales? La vida interior de las escuelas «desegregadas»

Dado que visitamos y trabajamos con una serie de escuelas suburbanas desegregadas 49 años después de *Brown v. Board of Education*, no podíamos sino advertir una victoria histórica en el hecho de que cuerpos diversos atravesaran las puertas de una escuela integrada, aunque luego se convierten en clases en gran medida segregadas por raza, etnicidad y clase social. Comparadas con las escuelas urbanas, estas escuelas poseen, en efecto, numerosos recursos. Sin embargo, dentro de estas escuelas nos impactó percibir la persistencia del acceso «separado y desigual» al rigor y la calidad educativos. A diferencia de la mayor parte de los estudiantes de las escuelas estadounidenses, la juventud de las escuelas desegregadas debe teorizar permanentemente (todo el tiempo y todos los días) sus propias identidades de manera relacional, porque están produciendo sus *selves* en espacios donde la «diferencia» importa. Es decir, están aprendiendo, reclamando y negociando sus lugares a diario en una jerarquía racial/de clase microcósmica.

Para comprender de qué manera los jóvenes les otorgan sentido a sus posiciones en estas jerarquías globales/locales de raza, étnicas y de clase, ingresamos en un grupo focal compuesto por jóvenes de colegios de diversas regiones y orientaciones, que se han reunido para discutir el nivel académico dentro de sus escuelas. Estos estudiantes concurren a escuelas desegregadas en las que casi un 70% de los blancos y los asiáticos están en clases avanzadas, donde sólo hay un 35% de afroamericanos y de latinos. Escuchamos ahora a los estudiantes justificar y desafiar a los Estados Unidos en los cuales están siendo educados, y al espacio del sueño racial de la integración, acerca del cual saben demasiado.

Charles: ¿Mi opinión? Cuando sólo teníamos [un grupo en cada clase]... uno no tiene la perspectiva completa de todo. ¿Se entiende lo que quiero decir? Si estaban en clases con distintos niveles de rendimiento, no llegaban a interactuar. Y... cuando uno está en una clase con toda gente blanca, porque yo sé que lo mismo ocurre en [mi escuela] a veces algo así como *soy el único varón negro en esta clase, y te sientes como inferior, o como que te retrasas un poco* [énfasis de las autoras], porque, ya sabes, no tienes a nadie con quien relacionarte. Si es más integrado, entonces,

ya sabes, te sientes más cómodo y el entorno de aprendizaje es mejor... uno conoce perspectivas diferentes, porque, no sé, es difícil de..., incluso en matemática, todo el mundo aprende lo mismo en matemática, pero si son todos blancos, ¿se entiende lo que quiero decir? Aprenderán de una manera diferente. *No se trata de que no tengan la misma educación, pero se perderán ese pequeño detalle que una persona latina o una persona negra podría agregar a la clase...* [énfasis de las autoras].

Jack: [No creo que debiéramos unificar todo], quizás no en todas las clases, pero si ellos, si quizás sólo tuvieran todas las clases de primer año como éstas, ya sabes, sería muy útil... [cambiar todo]... ya sabes que los *chicos que pueden no haber tenido tantos logros en el pasado podrían ver que, ya sabes, algo como «yo tengo una oportunidad»* [énfasis de las autoras]. Y ya sabes, «Yo no... No tengo que parar. Puedo seguir adelante y seguir aprendiendo cosas». De modo que, no sé, quizás no todas las clases debieran tener distintos niveles, pero *ellos* [énfasis de las autoras] definitivamente deberían exponerse.

Tarik: Comienza cuando te gradúas en octavo grado. En octavo grado te preguntan, «¿te gustaría estar en la clase más avanzada?» Depende de tus calificaciones. Si tus calificaciones son suficientes para estar en la clase más avanzada, entonces puedes, pero si no, tienes que *elegir* [énfasis de las autoras] el nivel [regular].

Jane: Porque, como ustedes saben, algunas personas incluso dicen que, ya saben, *los chicos inteligentes* [énfasis de las autoras] deberían estar en una clase para ellos solos porque es más apropiado para su aprendizaje. Pero entonces la otra gente diría, bueno, como los chicos de educación especial... necesitan estar *con los de su condición para poder aprender mejor* [énfasis de las autoras].

Charles (afroamericano, en las clases medianas y avanzadas), inicia el diálogo revelando su disconformidad con las estratificaciones raciales en su escuela. Con un solo movimiento, desarrolla una crítica de la escuela, y deja abierta la posibilidad de que los estudiantes afroamericanos o latinos puedan aportar «un pequeño detalle». Jack (blanco, muy buen alumno) rápidamente navega la «presentación del problema» esquivando la cuestión de la estructura de la escuela o de las contribuciones de los negros o latinos. Volviendo a un discurso de la piedad, desvía el foco de la clase hacia la presunta (falta de) moti-

vación de los estudiantes. Tarik, el mejor alumno de una escuela de bajos recursos compuesta íntegramente por estudiantes de color, prolonga la línea de análisis de Jack al poner en primer plano la motivación individual y la «elección». Jane, una chica blanca que está en las clases superiores, retoma la cuestión de la estructura escolar, pero ahora, dada la baja motivación y que los grados malos se encuentran «en la sala», justifica los múltiples niveles como un elemento sensible al hecho de que existan los mejores y los peores estudiantes (y a lo que ellos «necesitan»).

En menos de dos minutos, la cuestión racial ha sido evacuada de la conversación, reemplazada por los tropos de la «inteligencia» y la «educación especial». Representando colectivamente un intercambio «sin preferencia de color», el grupo ha evacuado la política de la raza. Los estudiantes negros y latinos han sido degradados, pasando de contribuyentes potenciales a personas necesitadas. La agrupación por rendimiento escolar, antes racista, ha sido resucitada como un elemento necesario y atendible. Melanie y Emily (ambas, jóvenes mujeres birraciales y buenas alumnas), intentan reinsertar las cuestiones de la raza y el racismo mediante la introducción de aspectos de la «racialización» por parte de los educadores (Deleuze, 1990):

Melanie: El sistema de agrupamiento por niveles ha sido parte del sistema escolar al que he concurrido casi desde el principio, y si creces en ese sistema, eso es lo único que puedes conocer. De modo que cuando creces, y todo el tiempo yo he estado en las clases de honor, y mucho tiempo, y soy mixta de modo que muchas veces, cuando quieres salir con diferentes personas y eres forzada, y los otros estudiantes de tus clases y tú eres de alguna manera forzada a estar con algunas personas con las que no estás normalmente, con las que normalmente no pasarías el tiempo. Y al mismo tiempo, gran parte del énfasis es puesto por los padres y el maestro, recuerdo muchas veces cosas como «Tú eres buena»... maestros que me decían: «Tú eres buena estudiante, pero es necesario que te fijas con quién andas, porque van a tener una mala influencia sobre ti». No me veían hacer cualquier cosa. Simplemente me veían hablar en el pasillo con alguien. Yo no estaba, no sé, ahí afuera haciendo lo que fuere. Pero muchas veces son las primeras impresiones de las ideas que tienen los padres y los profesores las que aparecen...

Emily: Pero quiero decir que... Melanie y yo somos muy parecidas porque ambas somos interraciales y ambas estuvimos en las mismas clases avanzadas. Pero en su caso, muchos de sus amigos son negros y, en el mío, muchos de mis amigos son blancos. Y yo

realmente me canso de ser la única... una de las pocas personas de mi clase que realmente responde [énfasis de las autoras] y si veo algo que es como... o si oigo algo que no... que me molesta. Y entonces siento que *de repente soy la voz negra* [énfasis de las autoras], ya saben. Como que soy una persona por completo negra. Y eso no es verdad. Yo... mucha gente tiene opiniones diferentes y yo quiero escucharlas. Es sólo que pienso muchas veces, como decía Charles, cuando eres la única persona en la clase, te sientes intimidada. Y las voces ya no son escuchadas debido a que el resto se impone.

A través de esta sesión de grupo focal, escuchamos cómo la identidad de los jóvenes es construida en relación con las prácticas de la escuela estatal que reifican y estratifican la raza, así como en relación con los «otros» (blancos, negros, maestros, padres, «ellos», estudiantes no motivados, estudiantes con malas notas). Estos jóvenes se esculpen a sí mismos en una nación, en una comunidad y en edificios de escuelas locales en los cuales los significantes raciales se han convertido en la argamasa organizacional con la cual son construidas, sostenidas y resistidas las jerarquías intelectuales. Aun cuando las escuelas estratificadas, y quizás también los grupos focales, invitan, sin duda, a una serie de representaciones esencializadas (Butler, 1999; Phoenix, Frosh y Pattman, 2003), estos jóvenes, como los hombres de *Class Reunion*, producen identidades a través de la niebla gruesa (y a veces tóxica) de las políticas nacionales y locales, y dentro de representaciones locales de ellos mismos como personas valiosas o sin valor. Advuértase que Jack, Tarik y Jane enmarcan el problema (y su propio valor) como un problema caracterizado por las carencias de los «otros». Charles, Melanie y Emily intentan insertar la crítica de las formaciones raciales dentro del edificio escolar. Todos estos jóvenes crecen entre relaciones sociales y académicas de poder, de privilegio y de desigualdad que los perforan. Todos se definen a sí mismos y son definidos en relación y en jerarquía; por fortuna, también son definidos en un flujo y en una complejidad. Sin embargo, aunque sus *selves* personales pueden ser fluidos, y pueden representarse desesperadamente a través de diferentes emplazamientos, los «otros» son fijos, de maneras que legitiman las estructuras existentes, fortifican su propia posición dentro de ellas y se anestesian a sí mismos respecto de sus ansiedades acerca de la desigualdad.

April Burns (2004) argumenta de manera poderosa que los estudiantes privilegiados (primaria pero no solamente blancos) se sienten incómodos con su propia ventaja dentro de los estrechos espacios de la segregación interna. En un análisis discursivo intensivo de los grupos focales de alumnos aventajados, la autora documenta las reformula-

ciones, las críticas y las interrupciones momentáneas que ofrecen los estudiantes cuando reflexionan acerca de las jerarquías racializadas dentro de sus escuelas, supuestamente integradas. Más expresamente, escuchamos a estudiantes afroamericanos, birraciales y latinos (como Charles, Emily y Melanie) luchando con el juego de espejos en el cual asisten a la escuela, espejos que los representan típicamente de maneras que discrepan del modo como se ven a sí mismos. Los estudiantes de color atraviesan y negocian políticas y prácticas sociales de violencia material y simbólica mientras sobreviven al torrente de las representaciones diarias dentro de sus escuelas desegregadas. Algunos lo hacen bellamente; otros fracasan. Para realizar esta tarea, todos adquieren la «doble conciencia» de DuBois, mediante la cual el «séptimo hijo» observa a través de un velo.

El negro es una suerte de séptimo hijo, nacido con un velo, y dotado con una segunda vista en este mundo americano, un mundo que no le atribuye una verdadera autoconciencia, sino que sólo lo deja verse a través de la revelación del otro mundo. Es una sensación peculiar, esta conciencia doble, este sentido de siempre verse a uno mismo a través de los ojos de otro, de medir la propia alma con el metro de un mundo que te mira con jocosos desprecio y lástima. Uno siempre siente su duplicidad; un americano, un negro, dos almas, dos pensamientos, dos esfuerzos irreconciliables; dos ideas en combate en un cuerpo oscuro, cuya fuerza obstinada impide que sea desgarrado. (DuBois, 1990, pág. 9.)

El velo es crucial para los estudios composicionales porque es el lente que, al mismo tiempo, conecta y separa. Es una malla, una manera de mirar, furtiva. No es un tatuaje, una inoculación, una mancha en el alma. Pero aun así el velo es, en sí mismo, trabajo, tanto intelectual como psicológico. Escuchamos hablar del velo en muchos sentidos, de hijos e hijas, beneficiarios de *Brown v. Board of Education*. Con acceso a escuelas suburbanas ricas materialmente y en oportunidades, la juventud afroamericana y latina, comparada con la juventud blanca y asiático-norteamericana, ofrece respuestas ampliamente diferentes para puntos de encuestas relacionados con la alienación: ¿Tu maestro te conoce? ¿Te entiende? ¿Te da una segunda oportunidad?

Los estudiantes negros y latinos obtienen resultados mucho más altos en alienación y resultados más bajos en popularidad (incluso, y especialmente, aquellos que integran cursos avanzados) que los estudiantes blancos y asiático-norteamericanos. Cuando se les preguntaba qué es lo más poderoso (positivo o negativo) que les dijo un maestro, era más probable que los estudiantes negros y latinos, en agudo contraste con sus pares blancos y asiático-norteamericanos, escribieran

palabras tales como «ningún efecto» o «ningún maestro me dijo nunca nada que me haya afectado».

El velo se duplica. Es un profiláctico contra el compromiso, pero también facilita otras formas de conexión. Como escudo de protección, es una manera de ver el mundo sin agresión. También rellena un foso de alienación. El velo, al igual que la línea de color, constituye un análisis relacional; reconoce las ironías de los muros que al mismo tiempo separan y conectan. A través del velo, la juventud de color es testigo de todo. Algunos narran el dolor; otros, el placer; y un grupo significativo afirma que no permite que las palabras penetren. Esto no significa que la juventud internalice por completo los mensajes atronadores, ni que sea completamente inoculada por la sabiduría de sus análisis críticos. El velo es la textura social y psicológica a través de la cual se produce, se vive, se observa y se plasma la brecha.

La «brecha» es un tropo para las fisuras más penetrantes que han formado a los Estados Unidos. Las desigualdades financieras urbanas/suburbanas garantizan la brecha; los distintos niveles académicos vivifican y producen una corporización de la brecha. La «brecha» no es inevitable ni natural. Las escuelas no tienen que reproducir necesariamente las formaciones sociales; muchas de las escuelas urbanas pequeñas y con agrupación por rendimiento incluidas en nuestro estudio fueron diseñadas, de hecho, para resistir.³ Pero, concebidas de manera amplia, las estructuras y la praxis de las formaciones de clase y raciales constituyen la educación pública (Noguera, 2003; Payne, 1995). La financiación estatal, la organización escolar y el tamaño desiguales, así como el acceso al rigor marcado por la clase y la raza, y los apoyos privados generosos de que disfrutaban los estudiantes privilegiados (antes que los «cuerpos» o «culturas» de raza/etnicidad), producen resultados diferenciales consistentes dentro y a través de las escuelas (Gramsci, 1971). La «brecha» es sobredeterminada pero no es completamente inhalada por todos.

Aunque un análisis social puede revelar los efectos del largo brazo del Estado, de la economía y de las formaciones raciales sobre las vidas de los jóvenes y de los jóvenes adultos, es interesante considerar por un momento quién reconoce la presencia (y el dominio) del brazo, y quién no. Así como en la narrativa del grupo focal y en el ma-

³ Los jóvenes investigadores concurren a la East Side Community High School, un pequeño colegio urbano sin agrupación por rendimiento en el Lower East Side de la ciudad de Nueva York. La mayor parte de los estudiantes provienen de familias pobres y de clase obrera, muchos de ellos son inmigrantes recientes de América Central y de Sudamérica, y los recursos son escasos y las expectativas académicas altas. Ellos son, de hecho, niños de barrio que tuvieron la suficiente fortuna como para encontrar una escuela «alternativa» comprometida con una educación rigurosa para todos.

terial de nuestras encuestas vemos que los jóvenes privilegiados y exitosos se re-presentan a sí mismos, en gran medida (para un nuevo análisis crítico, véase Burns, 2004), «como si» no fueran tocados por estas fuerzas estructurales, «como si» se estuvieran desplazando graciosamente sólo basados en su propio mérito, su esfuerzo, su buena suerte y/o el compromiso de sus padres. En contraste con ello, los jóvenes de color y/o pobres, nunca inmunes al discurso hegemónico, sazonan sus palabras con crítica, indignación y las relaciones hermanadas de la responsabilidad estructural y personal. Al igual que los hombres de *Class Reunion*, y quizás aún más, estos hombres y mujeres jóvenes hablan a través de un sentido comparativo y relacional del «otro». Pero, en sus formulaciones, se muestran tristes al comprender que se han convertido en el «otro».

Todas las vidas son formadas en la historia, las desigualdades de poder, las disposiciones institucionales y las negociaciones relacionales. Los estudios composicionales son aptos para revelar estas relaciones. Los jóvenes de color y pobres conocen estas relaciones y nos las narran coherentemente.

Este proyecto, al igual que *Class Reunion*, revela la complejidad y, creemos, el poder de los estudios composicionales. A través y dentro de las instituciones de la educación pública llegamos a ver de qué manera las desigualdades financieras tatúan la vergüenza y la carencia en las almas intelectualmente hambrientas de la juventud urbana pobre y de la clase trabajadora, y también cómo, dentro de las escuelas racialmente desegregadas, el teatro de la agrupación por rendimiento organiza y produce, paredes adentro, diferencias asociadas con la raza, la etnicidad y la clase, diferenciando el acceso de los estudiantes a un currículo y una enseñanza rigurosos. La política interna de estas escuelas se ha relacionado teórica y sistemáticamente con los contextos económicos, raciales y políticos de los estados; la producción de la «brecha» ha sido atada empíricamente con la producción del privilegio-como-mérito; y las formaciones identitarias de la juventud de las clases avanzadas y la de las clases menos avanzadas son interrogadas en la medida en que se definen a sí mismas con y contra los otros. Entonces (y de manera mejor desarrollada que en ningún otro lugar) ingresamos a la vasta variación dentro de los grupos: las luchas de los estudiantes asiático-norteamericanos confrontando el «mito del modelo de las minorías» (Lee, 1996), los estudiantes afroamericanos de clases avanzadas que denuncian juramentos de lealtad y mensajes contradictorios por parte de los docentes, y los estudiantes blancos con notas muy altas que reconocen (y que se muestran incómodos con) las propiedades estructurales y los apoyos privados que dan pie a la segregación y aseguran su ventaja (Burns, 2004). Es esta capacidad composicional para moverse, teórica y empíricamente, entre estructuras, grupos y vidas,

y detrás de las escenas, la que nos permite producir un trabajo que responda a las luchas más amplias por una justicia social y educativa.

Una nota acerca de la justicia social y los estudios composicionales

Los estudios composicionales responden a la pregunta de la investigación social para la justicia social de maneras variadas. En su sentido más amplio, los estudios composicionales explicitan un mapeo de las formaciones económicas, raciales y políticas dentro de las estructuras, las relaciones y las identidades de los jóvenes y los adultos jóvenes. Nuestra invitación al método les pide a los investigadores que hagan visibles los largos brazos del Estado, el capital y las formaciones raciales en cuanto saturan las comunidades, los hogares, las escuelas, las almas, las identidades y los sueños de los pobres y de la clase trabajadora, la clase media y la clase media alta de los Estados Unidos. Tal como lo revela el trabajo de Lois, la trayectoria de los hombres y las mujeres blancos jóvenes de la clase trabajadora puede ser entendida sólo en relación con la economía, las construcciones y las relaciones de género, y las construcciones y los beneficios de la condición de blancos, todo lo cual sería ocluido en la narrativa típica y, en consecuencia, debe ser repuesto a través de la teoría. El rastreo del rehacerse de la clase blanca trabajadora en el último cuarto del siglo XX es muy elocuente respecto de la justicia y la injusticia económicas, de los modos como, al mismo tiempo, los grupos y los individuos se rehúsan a ser «encajados» incluso cuando son «encajados» dentro de las posiciones «apropiadas» y predeterminadas. En los últimos quince años, los hombres y las mujeres blancos de la clase trabajadora han luchado, de hecho, en demanda de espacio cultural y económico dentro de la nueva economía, pero (tal como sugiere Lois en el proyecto más grande) esto no tiene lugar sin impulsos y resultados contradictorios. Sin duda, esta «lucha» no se da simplemente en torno a las demandas de varones blancos expresadas a través de actividades sindicales, como ocurría en gran medida en el pasado. El deseo de reposicionarse y de mantener el privilegio en relación con grupos de color continúa; es una serie de luchas que gira en torno de nociones reconstituidas acerca de las relaciones y los roles de género apropiados. Mediante el dolor y el goce que producen estas comprensiones obtenemos un sentido más profundo de la injusticia económica y social. También podemos observar los impulsos contradictorios incrustados dentro de movimientos de identidad estrechos. Aquí, los «estudios composicionales» revelan el poder de lo que podría ser un movimiento de clase, general a todas las personas de clase trabajadora, y al mismo tiempo, la falta de visión política y el divisionismo de los va-

rones blancos al organizarse con criterio exclusivo.

Asimismo, en el trabajo de Michelle, los jóvenes de diversos grupos raciales/étnicos, ricos y pobres, anhelan escuelas y sociedades «no aún» (Greene, 1995). Escuchamos la disconformidad de todos con el estado actual de las desigualdades financieras y la agrupación por rendimiento; escuchamos el precio terrible, pagado más que nada por los jóvenes urbanos de color, pero también por los jóvenes suburbanos, de la desigualdad en las políticas estatales, los sistemas de agrupación por rendimiento y las (malas) representaciones. Pero aun así vemos el poder de la juventud unida, a través de las líneas de la raza, la etnicidad, la clase, la geografía y el «nivel académico», para responderles a los educadores y a los Estados Unidos.

Dejamos a los lectores con una escena de ambivalencia respecto de una «respuesta» reciente. Unos jóvenes investigadores de una escuela suburbana estaban presentando sus «hallazgos» ante los docentes. Bastante crítico de la estratificación racial y étnica en las políticas académicas y disciplinarias de su escuela, Derrick le explicaba a un grupo de maestros (casi todos blancos) que él, como varón afroamericano, pasa «mucho tiempo en la sala de suspensión [...] y ustedes notan que allí hay mayormente negros, ¿verdad?». Los asentimientos vacilantes fueron rápidamente eliminados por una gimnasia discursiva incómoda. «Bueno, no, de hecho en junio hay más blancos, cuando los chicos que no han ido en su momento tienen que ir», y luego: «A veces hay estudiantes blancos, quizás tú no estás allí cuando los hay». Pero Derrick persiste, con el coraje de darles su perspectiva a unos educadores que pueden escuchar o no; de pie junto con sus pares de diversos grupos raciales y étnicos, y con unos pocos adultos dispuestos a testificar su verdad frente al poder.

Derrick no es más optimista que nosotros respecto de que, en este momento, su crítica pueda transformar la política local. En nuestros campamentos de investigación, ensayamos la presentación, esperando compromiso y resistencia. En los brazos cruzados de un cuerpo docente descreído, la institución declara: «Somos coherentes, somos integrados, somos justos, el tema no es la raza». Pero ahora, hábilmente capaz de cortar los análisis basados en la escuela por raza, etnicidad y rendimiento, capaz de leer las tablas y los análisis discursivos, Derrick sabe que no está solo. «No hablo sólo en mi nombre. Hablo en nombre de otros 1.179 estudiantes negros y latinos que completaron la encuesta y tienen tasas altas de suspensiones.» De pronto, esta «anécdota» personal y descartable se transforma en un hecho. Derrick se eleva y representa las preocupaciones de cientos de estudiantes afroamericanos y latinos de su escuela, y de muchos más, de otra docena de escuelas, que informan que las suspensiones y el acceso al rigor están distribuidos de manera no equitativa, y que las oportunidades son negadas o

desalentadas. Derrick está flanqueado por estudiantes blancos, afroamericanos y birraciales; son aliados, y tienen un trabajo que hacer. Derrick escribe, luego de su presentación, que no «abandonaré, para pavonearme frente a las políticas de la vida...». En lugar de ello, Derrick continuará profundizando su análisis y su indignación, rodeado de aliados y representando a cientos, con las habilidades críticas de la investigación participativa dirigida hacia la justicia social.

Cuando se le preguntó si pensaba que es justo que se les enseñara a los estudiantes de color temas de racismo y de conciencia crítica, y que se los involucrara en este trabajo, y si eso no la deprimía, Jeuneusse, una joven investigadora del South Bronx, le aseguró a un público de la Universidad de Columbia: «Conocemos el racismo desde hace mucho tiempo; no es nada nuevo para nosotros. Lo que sé ahora, sin embargo, es que puedo estudiarlo, hablar acerca de ello, y que necesitamos hacer algo para cambiarlo». Nikoury, una joven investigadora del Lower East Side de Manhattan, sorprendió a una audiencia con su astuta reflexión acerca de la investigación-acción participativa y sus beneficios: «Antes, yo veía las cosas planas. Ya no [...], ahora sé que las cosas son mucho más profundas de lo que parecen. Y mi trabajo consiste en descubrir qué hay detrás de eso que suele llamarse “los hechos”. Ya no veo las cosas planas». Estos hombres y mujeres jóvenes han llegado, en efecto, a apreciar la complejidad de la composición, la forma de las fracturas y su propia capacidad para volver a pintar la tela del futuro.

Los estudios composicionales requerirán académicos que quieran mojarse en las aguas de la historia y la economía política, al mismo tiempo que afilan sus habilidades en el estudio de caso, la etnografía y la autoetnografía. Podremos observar una coreografía delicada, quizás torpe, haciendo equilibrio sobre las aguas de las explicaciones estructurales y culturales, tal como escribió Sartre, tanto a través del marxismo como del existencialismo (1968; véase O'Connor, 2001). Los costos pueden ser una sobreteorización y una subatención al material que tenemos delante, o bien la pérdida de los análisis finos de lo que Geertz llama la «descripción densa» dentro de un grupo, un espacio o una fracción de la nación. Pero aun así mantenemos la esperanza de que los estudios composicionales puedan brindarnos un espejo académico de urgencia, que refracte sobre una nación que nos construye y representa como si fuésemos simplemente individuos floreciendo o languideciendo en vidas paralelas, a medida que avanzamos hacia la conquista de trozos del planeta junto a nuestra propia imagen aterradora.

En ambas instancias, en *Class Reunion* y en los análisis críticos de la «brecha», los estudios composicionales le responden a nuestra nación y nos piden una re-visión de las propias fracturas del poder sobre las cuales el país, la economía, nuestras escuelas y nuestro frágil sen-

tido del *self*/el confort/el ocio son establecidos, y nos permiten también imaginar, alternativamente, cómo podrían ser.

Referencias bibliográficas

- Alford, R. (1998). *The Craft of Inquiry: Theories, Methods, Evidence*, Nueva York, Oxford University Press.
- Anand, B., Fine, M., Perkins, T., Surrey, D. y la promoción 2000 de la Renaissance School (2001). *The Struggle Never Ends: An Oral History of Desegregation in a Northern Community*, Nueva York, Teachers College Press.
- Anyon, J. (1997). *Ghetto Schooling*, Nueva York, Teachers College Press.
- Anzaldúa, G. (1999). *Borderlands / La Frontera*, San Francisco, Aunt Lute Publishers.
- Apple, M. (2001). *Educating the «Right» Way: Markets, Standards, God and Inequality*, Nueva York, Routledge.
- Aronowitz, S. (1992). *False Promises: The Shaping of American Working Class Consciousness*, Durham (Carolina del Norte), Duke University Press, 2ª edición.
- Bettie, J. (2003). *Women Without Class*, Berkeley, University of California Press.
- Bhavnani, K. (1994). «Tracing the contours: Feminist research and objectivity», en H. Afshar y M. Maynard (comps.), *The Dynamics of «Race» and Gender: Some Feminist Interventions*, Londres, Taylor & Francis.
- Bok, W., y Bowen, D. (1998). *The Shape of the River: Long-term Consequences of Considering Race in College and University Admission*, Princeton (Nueva Jersey), Princeton University Press.
- Bourgois, P. (2002). *In Search of Respect: Selling Crack in El Barrio*, Cambridge (Gran Bretaña), Cambridge University Press.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist Society*, Nueva York, Basic Books.
- Burns, A. (2004). «The racing of capability and the culpability in desegregates schools: Discourses of merit and responsibility», en M. Fine, L. Weis, L. Pruitt y A. Burns (comps.), *Off White: Readings on Power, Privilege and Resistance*, Nueva York, Routledge, 2ª edición.

- Butler, J. (1999). *Gender Trouble: Tenth Anniversary*, Nueva York, Routledge.
- Collins, P. H. (1991). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*, Nueva York, Routledge.
- Connell, R. W. (1993). «Disruptions: Improper masculinities and schooling», en L. Weis y M. Fine (comps.), *Beyond Silenced Voices*, Albany, Suny Press.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*, Cambridge, Polity.
- Crenshaw, K. (1995). «Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of colour», en K. Crenshaw, N. Gotanda, G. Peller y K. Thomas (comps.), *Critical Race Theory: The Key Writings that Formed the Movements*, Nueva York, New Press.
- Cross, W. E. (h.) (1991). *Shades of Black: Diversity in African-American Identity*, Philadelphia, Temple University Press.
- Darling-Hammond, L. (2000), «Teaching quality and student achievement», *Education Policy Analysis Archives* 8 (1), págs. 27-54.
- Dauber, S., Alexander, K. L. y Entwisle, D. R. (1996). «Tracking and transitions through the middle grades: Channeling educational trajectories», *Sociology of Education* 69 (3), págs. 290-307.
- Deleuze, G. (mayo de 1990). «Postscript on societies of control», *L'Autre Journal*, 1.
- DuBois, W. E. B. (1990). *Souls of Black Folks*, Nueva York, First Vintage Books.
- Duneier, M. (1994). *Slim's Table: Race, Respectability, and Masculinity*, Chicago, University of Chicago Press.
- Education Trust [Fideicomiso de Educación] (1998). «Good teaching matters: How well-qualified teachers can close the gap», *Thinking K-16*, 3 (2), págs. 1-14.
- Edwards, R. (1979). *Contested Terrain*, Nueva York, Basic Books.
- Fals-Borda (1979). «Investigating the reality in order to transform it: The Colombian experience», *Dialectical Anthropology*, 4, págs. 33-55.
- Fanon, F., (1967). *Black Skin, White Masks*, Nueva York, Grove.
- Farmer, P., (2001). *Infections and Inequalities: The Modern Plagues*, Berkeley, University of California Press.
- Ferguson, R. (1998). «Can school narrow the Black-White test score gap?», en C. Jencks y M. Phillips (comps.), *The Black-White Test Score Gap*, Washington DC, Brookings Institution.

- Fine, M. (1991), *Framing Dropouts: Notes on the Politics of an Urban High School*, Albany, Suny Press.
- Fine, M., Anand, B., Jordan, C. y Sherman, D. (2000). «Before the bleach gets us all», en L. Weis y M. Fine (comps.), *Construction Sites: Spaces for Urban Youth to Reimagine Race, Class, Gender and Sexuality*, Nueva York, Teachers College Press.
- Fine, M., Roberts, R., Torre, M., Bloom, J., Burns, A., Chajet, L. y otros (2004). *Echoes of Brown: Youth Documenting and Performing the Legacy of Brown v. Board of Education*, Nueva York, Teachers College Press.
- Fine, M., Torre, M., Boudin, K., Bowen, I., Clark, J., Hylton, D. y otros (2001). *Changing Minds: The Impact of College in a Maximum Security Prison*, Nueva York, The Graduate Center, City University of New York.
- Fine, M., Torre, M., Boudin, K., Bowen, I., Clark, J., Hylton, D. y otros (2002). «Participatory action research: From within and beyond prison bars», en P. Camic, J. E. Rhodes y L. Yardley (comps.), *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design*, Washington DC, American Psychological Association.
- Fine, M. y Weis, L. (1998). *The Unknown City*, Boston, Beacon Press.
- Foley, D. (1990). *Learning Capitalist Culture: Deep in the Heart of Texas*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Fordham, S. (1996). *Black Out: Dilemmas of Race, Identity and Success at Capital High School*, Chicago, University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, Nueva York, Pantheon. [Hay traducción en castellano: *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 2001.]
- Freire, P. (1982). «Creating alternative research methods. Learning to do it by doing it», en B. Hall, A. Gillette y R. Tandon (comps.), *Creating Knowledge: A Monopoly*, Nueva Delhi, Society for Participatory Research in Asia.
- Fruchter, N., Galletta, A. y White, J. (1992). *New Directions in Parent Involvement*, Washington DC, Academy for Educational Development.
- Fullilove, M. (2000). «The house of Joshua», en L. Weis y M. Fine (comps.), *Construction Sites*, Nueva York, Teachers College Press.
- Gorz, A., (1982). *Farewell to the Working Class*, Londres, Pluto.

- Gramsci, A. (1971). *Selections from Prison Notebooks*, Nueva York, International. [Hay traducción en castellano: *Cuadernos de la cárcel*, México, Era, 1982.]
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Haney, W., Russell, M. y Jackson, L. (1997). *Using Drawings to Study and Change Education*, Boston, Center for the Study of Testing, Evaluation and Educational Policy at Boston College.
- Harding, S. (1983). *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science*, Dordrecht, D. Reidel.
- Hartstock, N. C. M. (1983). *Money, Sex, and Power: Toward a Feminist Historical Materialism*, Nueva York, Longman.
- Hayduk, R. (1999). *Regional Analyses and Structural Racism*, Aspen (Colorado), Aspen Roundtable on Comprehensive Community Reform.
- Hitchcock, P. (1999). *Oscillate Wildly*, Mineápolis, University of Minnesota Press.
- Hochschild, J. (2003). «Social class meets the American dream in public schools», *Journal of Social Issues*, 59 (4), págs. 821-840.
- hooks, b. (1984). *Feminist Theory from Margin to Center*, Boston, South End.
- Hunter, A. (1987). «The role of liberal political culture in the construction of middle America», *University of Miami Law Review*, 42 (1).
- Hurtado, A., Haney, C. y García, E. (1998). «Becoming the mainstream: Merit, changing demographics and higher education in California», *La Raza Law Journal*, 10 (2), págs. 645-690.
- Iatarola, P. (2001). *Distributing Teacher Quality Equitably: The Case of New York City* [informe político], Nueva York, Institute for Education and Social Policy.
- Karenga, M. (1982). *Introduction to Black Studies*, Inglewood (California), Kawaida.
- Kozol, J. (1991). *Savage Inequalities*, Nueva York, Crown.
- Ladson-Billings, G. (2000). «Racialized discourses and ethnic epistemologies», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición.
- Lee, S. J. (1996). *Unraveling the «Model Minority» Stereotype: Listening to Asian American Youth*, Nueva York, Teachers College Press.

- Martín-Baró, I. (1994). *Writings for a Liberation Psychology*, Cambridge (Massachussets), Harvard University Press.
- Matsuda, M. (1995). «Looking to the bottom: Critical legal studies and reparations», en K. Crenshaw, N. Gotanda, G. Peller y K. Thomas (comps.), *Critical Race Theory: The Key Writings that Formed the Movement*, Nueva York, New Press.
- Mills, C. W. (1959). *The Sociological Imagination*, Londres, Oxford University Press.
- New York Association of Community Organizations for Reform Now (2000). *The secret apartheid*, Nueva York, ACORN Organizing Project.
- Nieto, S. (1996). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, Nueva York, Longman, 2ª edición.
- Noguera, P. (2003). *City Schools and the American Dream: Fulfilling the Promise of Public Education*, Nueva York, Teachers College Press.
- Oakes, J., Wells, A., Yonezawa, S. y Ray, K. (1997). «Equity lessons from detracking schools», en A. Hargreaves (comp.), *Rethinking Educational Change with Heart and Mind*, Alexandria (Virginia), Association for Supervision and Curriculum Development.
- O'Connor, C. (2001). «Making sense of the complexity of social identity in relation to achievement: A sociological challenge in the new milenium», *Sociology of Education*, 74, págs, 159-169.
- Orfield, G. y Easton, S. (1996). *Dismantling Desegregation*, Nueva York, New Press.
- Payne, C. (1995). *I've Got the Light of Freedom: The Organizing Tradition and the Mississippi Freedom Struggle*, Berkeley, University of California Press.
- Phoenix, A., Frosh, S. y Pattman, R. (2003). «Producing contradictory masculine subject positions: Narrative of threat, homophobia and bullying in 11-14-year-old boys», *Journal of Social Issues*, 59 (1), págs. 179-196.
- Reich, R. (1991). *The Work of Nations*, Londres, Simon and Schuster.
- Reich, R. (2002). *The Future of Success*, Nueva York, Alfred Knopf.
- Rousso, H. y Wehmeyer, M. (2001). *Double Jeopardy: Addressing Gender Equity in Special Education*, Albany, Suny Press.
- Rubin, L. (1976). *Worlds of Pain: Life in the Working-class Family*, Nueva York, Basic Books.

- Sartre, J.-P. (1968). *Search for Method*, Nueva York, Vintage. [Hay traducción en castellano: *Cuestiones de método*, Buenos Aires, Losada, 1995.]
- Scheper-Hughes, N. y Sargent, N. (1998). *Small Wars: The Cultural Politics of Childhood*, Berkeley, University of California Press.
- Scott, J. (1990). *Domination and the Art of Resistance: Hidden Transcripts*, New Haven (Connecticut), Yale University Press.
- Stack, C. B. (1997). *All our Kin*, Nueva York, Basic Books.
- Stanton-Salazar, R. (1997). «A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths», *Harvard Educational Review*, 67, págs. 1-38.
- Stepick, A., Stepick, C., Eugene, E. y Teed, D. (2001). «Shifting identities», en A. Portes y R. Rumbaut (comps.), *Ethnicities: Coming of Age of an Immigrant America*, Berkeley, University of California Press.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*, New Brunswick (Nueva Jersey), Rutgers University Press.
- Torre, M. E. y Fine, M. (2003). «Critical perspectives on the “gap”: Participatory action research with youth in “integrated” and segregated school settings», *Harvard Evaluation Exchange Newsletter*.
- Twine, F. (2000). «Racial ideologies and racial methodologies», en F. Twine y J. Warren (comps.), *Racing Research, Researching Race: Methodological Dilemmas in the Critical Race Studies*, Nueva York, New York University Press.
- Useem, E. (1990). «Tracking students out of advanced mathematics», *American Educator*, 14, págs. 24-46.
- Valenzuela, Á. (1999). *Subtractive Schooling*, Albany, Suny Press.
- Walkerdine, V., Lacey, H. y Melody, J. (2001). *Growing up Girl*, Nueva York, New York University Press.
- Wasley, P., Fine, M., King, S., Powell, L., Holland, N. y Gladden, M. (1999). *Small Schools: Great Strides*, Nueva York, Bank Street College of Education.
- Waters, M. (1999). *Black Identities: West Indian Immigrant Dreams and American Realities*, Nueva York, Russell Sage Foundation.
- Weis, L. (1990). *Working Class Without Work: High School Students in a De-industrializing Economy*, Nueva York, Routledge.
- Weis, L. (2004). *Class Reunion: The New Working Class*, Nueva York, Routledge.

- Wheelock, A. (1992). *Crossing the Tracks*, Nueva York, New Press.
- Williams, P. (1992). *The Alchemy of Race and Rights*, Cambridge (Massachussets), Harvard University Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour*, Farnborough, Saxon House.
- Wilson, W. J. (1987). *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass and Public Policy*, Chicago, University of Chicago Press.
- Woodson, C. G. (1972). *The Mis-education of the Negro*, Nueva York, AMS Press. (Trabajo original publicado en 1933.)

4

Caminando sobre terreno resbaladizo

La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre

Linda Tuhiwai Smith

Introducción

Los espacios que existen entre las metodologías de investigación, los principios éticos, las regulaciones institucionales y los sujetos humanos, como individuos y actores organizados en comunidades, constituyen un terreno resbaladizo. Se trata de un terreno complicado y cambiante que puede jugarles malas pasadas tanto a los investigadores como a los sujetos investigados. Por lo general, los investigadores cualitativos aprenden a reconocer este terreno y a negociar con él de diversas maneras: los estudios de grado, la adquisición de un entendimiento profundo de aspectos metodológicos y teóricos, los diversos aprendizajes, experiencias y prácticas, las conversaciones con colegas, la revisión de los pares, la docencia. Las dificultades epistemológicas de la investigación (en lo que respecta a sus paradigmas, sus metodologías y su impacto) tienen un rol significativo en el proceso de transformar esos espacios en zonas ricas de matices; estos espacios son, al mismo tiempo, lugares de peligro para el viajero cualitativo desprevenido. Pues no sólo las bulliciosas comunidades minoritarias que se encuentran «allá afuera», en los márgenes de la sociedad, están acercándose al reino de la investigación con nuevas metodologías y aproximaciones epistemológicas. Sus vecinos también están cam-

biando su comportamiento. Para dar un ejemplo concreto, la búsqueda de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos nos ha planteado la cuestión de qué es lo que consideramos científicamente posible y éticamente aceptable. El regreso al discurso modernista e imperialista del descubrimiento, «la caza, la carrera y la acumulación» alrededor del planeta para trazar el mapa del genoma humano o curar enfermedades a través de la ingeniería genética, tienen un impacto sobre el trabajo de los científicos sociales cualitativos. El discurso del descubrimiento habla a través de la globalización y la mercantilización del conocimiento. Los que «cazan, corren y acumulan», sin duda, quieren ganar. Pero hay más: merodeando en los rincones, existen fuerzas conservadoras que intentan desestabilizar cualquier acción orientada hacia la justicia social que se forme en ese terreno resbaladizo. Estas fuerzas no toleran el debate público, desaprueban las visiones alternativas y no tienen ningún interés en la riqueza o la complejidad de la investigación cualitativa. Lo que exhiben, más bien, es una nostalgia por el regreso de un paradigma de investigación simple, acorde con su ideal de una vida igual de «simple».

Con frecuencia, estas corrientes complejas se cruzan y son experimentadas en comunidades específicas que se encuentran en los márgenes de una sociedad. Algunas comunidades indígenas constituyen ejemplos de grupos que han sido históricamente vulnerables a la investigación y que, en muchos sentidos, continúan siéndolo. Por otro lado, estas comunidades también han sido capaces de resistir como grupo y han podido reformular la investigación según sus propios intereses. Este capítulo examina la urdimbre de problemas en torno a las metodologías, la ética, las instituciones y las comunidades, echando mano a perspectivas indígenas. Llegando a ellas, y con frecuencia también partiendo de ellas, en este capítulo abordamos nociones comúnmente aceptadas sobre las relaciones entre la metodología, la ética, las demandas institucionales y las comunidades en las que vivimos y con las que investigamos. En este capítulo no queremos hablar de la complejidad del mundo y de nuestra impotencia para transformarlo. Lo que deseamos, en cambio, es describir de un modo positivo lo que las comunidades han conseguido luego de luchar y esforzarse.

La investigación indigenista y los espacios desde los que habla

Los pueblos indígenas pueden ser definidos como el conjunto de aquellos sujetos que fueron testigos de la modernidad y del imperialismo, fueron excluidos de estos fenómenos y los sobrevivieron. Los indígenas vivieron el imperialismo y el colonialismo del período moderno que comenzó con la Ilustración. Hoy, continúan siendo diferentes desde

el punto de vista cultural; en muchos casos, incluso, sus lenguas nativas y sus sistemas de creencias todavía siguen en pie. Estas comunidades constituyen hoy minorías dentro de territorios o regiones sobre las que alguna vez ejercieron soberanía. Algunas comunidades indígenas todavía conservan la soberanía, pero sobre Estados tan pequeños que no les otorgan ningún poder sobre sus propias vidas, pues están sujetos a los caprichos y las presiones de Estados más grandes y poderosos. Algunas comunidades sobreviven fuera de sus territorios originarios porque fueron expulsadas a la fuerza de ellos. Sus integrantes cargan con distintas etiquetas: nativos, indígenas, pueblos autóctonos, tribus, minorías étnicas, etcétera. Muchos grupos indígenas se unen a nivel regional e internacional para luchar por sus derechos y su reconocimiento. En algunos países, como China, hay grupos indígenas muy diversos con diferentes lenguas. En otros lugares, como por ejemplo Nueva Zelanda, existe un solo grupo indígena, el *māori*, con una lengua común pero diversas maneras de autodefinirse.

Existen, por supuesto, otras formas de definir a las personas indígenas o nativas, formas que provienen, en parte, de acuerdos internacionales, leyes y regulaciones nacionales, discursos populares y de las propias identidades con las que los oprimidos y colonizados se definen a sí mismos (Burger, 1987; Pritchard, 1998; Wilmer, 1993). Tanto Fanon (1961/1963) como Memmi (1957/1967) han argumentado que la categoría del Otro nativo está imbricada con la categoría del conquistador y el colonizador. En cuanto identidades opuestas, estas dos categorías son complementarias. Sin embargo, Rey Chow (1993) nos recuerda que los nativos existían con anterioridad a la «mirada» del conquistador, y antes de que el imperialismo estableciera la imagen del «nativo»; la existencia de los nativos precede, pues, al complejo conquistador/nativo. Chow (1993) se refiere a la «fascinación» con los nativos como un «trabajo con las autenticidades en peligro». La identidad del «nativo» es algo complicado, ambiguo y, por lo tanto, problemático, incluso para aquellos que conviven con las realidades y las contradicciones de ser nativos y pertenecer a una comunidad colonizada y minoritaria que aún recuerda otras formas de ser, conocer y relacionarse con el mundo. Pero lo que resulta problemático para el grupo cultural dominante respecto de la definición de «nativo» no coincide necesariamente con aquello que le trae problemas a la comunidad «nativa». El deseo por parte de los colonizadores de definir a los nativos de una forma «pura», incontaminada y simple suele corresponderse con el deseo de continuar conociendo y definiendo al Otro. En contraste con ello, el deseo de los nativos por autodefinirse y autodenominarse puede ser leído como el deseo de desarrollarse, volverse más complejos, escapar de las definiciones, cambiar y lograr ser considerados completamente humanos. En los intersticios de estos deseos, existen identida-

des e hibridaciones múltiples y cambiantes que representan posiciones muy matizadas respecto de qué constituyen las identidades, las comunidades y el conocimiento nativos en épocas anti y poscoloniales. Tampoco pueden soslayarse cuestiones importantes, como los niveles terriblemente altos de pobreza y subdesarrollo, los altos niveles de enfermedad y de mortalidad temprana por causas evitables, los niveles desproporcionados de encarcelación y otros índices de marginación social presentes en la mayor parte de las comunidades indígenas.

Por otro lado, no debemos olvidar que las comunidades nativas no son homogéneas, no están siempre preocupadas por los mismos problemas y no existen como grupos cómodamente aislados del mundo. Como en cualquier sociedad, dentro de ellas existen relaciones internas de poder que excluyen, marginan y silencian a algunos y empoderan a otros. Las comunidades indígenas contemporáneas también deben enfrentarse a problemas de género, clase, edad, religión y lenguaje. Y aunque con frecuencia las condiciones de vida materiales de las comunidades indígenas localizadas en el mundo desarrollado son espantosas, puede decirse que las personas indígenas que viven en estos países de todos modos se encuentran mejor que los miembros de comunidades que viven en el mundo en vías de desarrollo. Además, existen todavía muchas familias y comunidades nativas e indígenas que conservan los recuerdos ancestrales de otros modos de conocer, modos que configuran muchas de sus prácticas contemporáneas. Cuando los fundamentos de esas formas de saber son perturbados, muchas veces se crea un espacio para que las imaginaciones alternativas sean (nuevamente) oídas, cantadas, escuchadas.

La genealogía de los acercamientos indígenas a la investigación y el hecho de que éstos puedan ser presentados en este capítulo es importante porque estos enfoques no aparecieron de la noche a la mañana y tampoco pueden existir (como sucede con otros enfoques críticos a la investigación) sin una política de apoyo o una historia de las ideas. Este capítulo habla acerca de ciertos espacios históricos, políticos y morales, así como de las relaciones y conexiones que se producen entre las aspiraciones indígenas, el activismo político, la actividad académica y otros movimientos de justicia social y trabajo académico. En muchas ocasiones, tanto las comunidades como los investigadores indígenas de distintas partes del planeta se han mostrado preocupados por el «problema de la investigación», manifestando que se consideran a sí mismos uno de los grupos «más investigados» del mundo. La crítica a la investigación se hizo oír en la esfera pública durante la década de 1970, momento en que el activismo político indígena pasaba por un período de reafirmación (Eidheim, 1997; Humphery, 2000; Langton, 1981; L. T. Smith, 1999). La historia de la investigación desde diversas perspectivas indígenas está tan profundamente incrustada en los procesos

colonizadores que siempre ha sido vista sólo como una herramienta que sirve exclusivamente a la colonización y no como una herramienta potencial para la autodeterminación y el desarrollo. Para los pueblos indígenas, el significado de la investigación no puede separarse, según nuestra historia como nativos, de la mirada de la ciencia occidental y el colonialismo. La investigación está enmarcada por los intentos de los indígenas de escapar de la vigilancia y de la penetración de esa mirada a la vez que ésta nos reconstituye y nos redefine como personas y comunidades en un estado de crisis permanente. La investigación es un espacio de confrontación no sólo en el nivel de la epistemología o la metodología sino también, en su sentido más amplio, como actividad académica profundamente conectada con el poder. Esta resistencia a la investigación, sin embargo, se está modificando, al menos levemente, en la medida en que más investigadores y académicos de las minorías abordan el tema de las metodologías de la investigación y participan de debates sobre la investigación con comunidades (Bishop, 1998; Cram, Keefe, Ormsby y Ormsby, 1998; Humphery, 2000; Pidgeon y Hardy, 2002; Smith, 1985; Worby y Rigney, 2002). Esta resistencia está cambiando, también, debido a que muchas comunidades y naciones indígenas se han movilizado internacionalmente y se han involucrado en temas relacionados con la globalización, los sistemas de educación, la soberanía y el desarrollo de nuevas tecnologías.

Los pueblos indígenas están acostumbrados a ser el objeto de estudio de extraños. En efecto, muchas de las disciplinas básicas del conocimiento están involucradas en el estudio del Otro y la creación de conocimiento experto sobre el Otro (Helu Thaman, 2003; Said, 1978; Minh-ha, 1989; Vidich y Lyman, 2000). Sin embargo, en los últimos tiempos los investigadores indigenistas se han esforzado por encontrar formas de trastocar esta «historia de explotación, sospecha, malentendido y prejuicio» de los pueblos indígenas, con el fin de desarrollar metodologías y enfoques investigativos que privilegien el conocimiento, las voces y las experiencias de los indígenas, así como el análisis de sus condiciones sociales, materiales y espirituales (Rigney, 1999, pág. 117). Este cambio de óptica, que implicó dejar de vernos como víctimas pasivas de cualquier clase de investigación y pasar a considerarnos activistas que se embarcan en una lucha contrahegemónica en torno a las prácticas investigativas, es un hecho significativo. El relato de este desarrollo ya ha sido producido con más profundidad en otros lugares y no es exclusivo de los pueblos indígenas: las mujeres, las comunidades de gays y lesbianas, las minorías étnicas y otras comunidades marginadas han realizado procesos similares de descubrimiento del rol de la investigación en sus vidas (Hill Collins, 1991; Ladson-Billings, 2000; Mies, 1983; Moraga y Anzaldúa, 1983; Sedgwick, 1991). Por otro lado, ha habido múltiples cuestionamientos de la base epistémica del para-

digma dominante de investigación, y éstos han dado lugar al desarrollo de ciertos enfoques que prometen un trabajo contrahegemónico. Algunos ejemplos de estos enfoques incluyen la historia oral en forma de relatos de la clase trabajadora, las metodologías feministas en la investigación cualitativa y cuantitativa, el desarrollo de estudios culturales y anticoloniales y poscoloniales, la teoría crítica de la raza y otros enfoques críticos dentro de las disciplinas (Beverley, 2000; Ladson-Billings, 2000; McLaren, 1993; Mohanty, 1984; Reinhartz, 1992; Spivak, 1987; Stanley y Wise, 1983). Los teóricos críticos sostuvieron la esperanza de que la investigación pudiera conducir a la justicia social y a la emancipación de los grupos oprimidos si aquélla comprendía y abordaba las relaciones desiguales de poder. El feminismo ha cuestionado el profundo arraigo del patriarcado en el conocimiento occidental, con lo que ha abierto nuevos espacios para examinar la diferencia epistemológica. Las mujeres del Tercer Mundo, afroamericanas, negras, chicanas y de otros grupos minoritarios han hecho enormes aportes para nuestra comprensión de las intersecciones de género, raza, clase e imperialismo, intentando describir lo que eso significa para ellas mismas como investigadoras que han elegido investigar en los márgenes (Aldama, 2001; Elabor-Idemudia, 2002; Hill Collins, 1991; Ladson-Billings, 2000; Mohanty, 1984; Moraga y Anzaldúa, 1983; Te Awekotuku, 1999). Las mujeres indígenas han jugado un importante papel en la exploración de las intersecciones entre el género, la raza, la clase y la diferencia, a través del lente de las personas nativas y en contra del marco de la colonización y la opresión (K. Anderson, 2000; Maracle, 1996; Moreton-Robinson, 2000; L. T. Smith, 1992; Te Awekotuku, 1991; Trask, 1986).

El proceso descolonizador que viene ganando espacio en la investigación se involucra en luchas múltiples que tienen lugar en emplazamientos diversos. Implica la deconstrucción o el desarmado del imperialismo y del colonialismo en sus formaciones antiguas y nuevas, junto al reclamo por un conocimiento, un lenguaje y una cultura, así como la búsqueda de soberanía y transformación social de las relaciones coloniales entre el nativo y el colonizador. En alguna parte se ha dicho que la investigación indigenista necesita una agenda que sitúe sus enfoques y programas en el marco de la política descolonizadora del movimiento indígena (L. T. Smith, 1999). Me gustaría enfatizar la importancia de mantener vivas las conexiones entre la investigación académica, las diversas comunidades indígenas y la lucha política más amplia por la descolonización, pues la desconexión entre estas instancias refuerza un enfoque colonial de la educación, que la vuelve un mecanismo de segregación y destrucción. Con esto no quiero decir que esta relación sea o haya sido armoniosa e idílica; lo que sugiero, más bien, es que estas conexiones, con todas sus turbulencias, presentan

la mejor posibilidad de dar forma a un programa transformador que lleve a las comunidades indígenas a una mejor posición que la que tienen hoy. La investigación no es sólo una búsqueda de conocimiento altamente moral y civilizada; es también una serie de actividades humanas que reproducen particulares relaciones sociales de poder. Así, descolonizar la investigación no apunta simplemente a cuestionar o perfeccionar la investigación cualitativa. La descolonización de la investigación entraña un programa mucho más amplio, que tiene como fin transformar la institución de la investigación, las estructuras profundas y las formas naturalizadas de organizar, conducir y diseminar la investigación y el conocimiento. En palabras de Edward Said (1978), la investigación puede ser descrita como «una institución corporativa» que ha hablado de las personas indígenas «autorizando visiones» de nosotros, «[nos ha] descrito, enseñado [sobre nosotros], [nos ha] colonizado y dominado». Hace falta descolonizar la institución de la investigación, así como sus fundamentos epistemológicos.

Denomino indigenista a esta metodología de investigación

Lester Rigney (1999, pág. 118)

Cuadro 4.1 Sustratos corporativos de la investigación

- Fundamentos, genealogías y disciplinas del saber que definen sus metodologías y sus sistemas de clasificación y representación
- Incrustación histórica en el imperialismo, la producción del conocimiento y el desarrollo de la ciencia
- Culturas y subculturas de sus instituciones e infraestructuras
- Comunidades de ideas afines o académicos de formación, órganos reguladores y asociaciones de investigación
- Modos en los que la investigación se regula y se inscribe a través de las nociones de ética, comités de ética, y códigos de conducta
- Prácticas de información y publicación
- Organismos de financiación nacionales e internacionales y sus conexiones con objetivos particulares
- Modos en los que algunas formas de investigación legitiman ciertas formas de conocimiento y mantienen la hegemonía o ciertos mitos dominantes
- Cadena de distribución de los beneficios de la investigación
- Intersección de la investigación con los diseños de políticas y el diseño e implementación de intervenciones

El proceso de transformarse en un investigador indigenista es similar a la descripción que realiza Maxine Green (2000) sobre el modo en que los artistas de los márgenes re-imaginan el espacio público: «Resistiendo mientras se transforman, nombrando aquello que se interpone en el camino, uniéndose para superar los obstáculos, las personas encuentran las clases de identidades que están creando» (pág. 301). Los investigadores indigenistas se están «transformando» en una comunidad de investigación. Se han conectado más allá de las fronteras para dialogar y conversar, y en sus escritos resuenan historias y problemas comunes. Por otro lado, estos investigadores también escriben sobre el modo en que la investigación indigenista debe desarrollarse. Basándose en las declaraciones previas de Ward Churchill (1993) sobre el posicionamiento indigenista, el académico aborigen de Australia Lester Rigney (1999) ha postulado un enfoque indigenista de la investigación que gira en torno a tres principios: *la resistencia, la integridad política y el privilegio* de las voces indígenas. Al igual que otros investigadores indigenistas, Rigney relaciona la investigación con la liberación y con la historia de la opresión y del racismo, y postula que la investigación debe estar al servicio de las luchas políticas por la liberación de los indígenas; también debe buscar el desarrollo, la reconstrucción de estructuras de liderazgo y de gobernanza, el fortalecimiento de las instituciones sociales y culturales, la protección y la reconstrucción de entornos naturales y la revitalización del lenguaje y de la cultura. Algunos escritores indígenas definen la investigación indigenista como aquella llevada a cabo por investigadores indigenistas con y para las comunidades indígenas (Cram, 2001; Rigney, 1999). En esta definición está implícita la noción de que los investigadores indigenistas están comprometidos con una plataforma para modificar el statu quo y ven su compromiso como una herramienta importante para transformar las instituciones, las comunidades y la sociedad. Otros autores postulan estos propósitos de manera más explícita y definen la investigación indigenista como un proyecto transformador que se embarca activamente en la búsqueda del cambio institucional, abre caminos para el conocimiento indígena y posee una visión crítica de las relaciones desiguales de poder (Bishop, 1998; Brady, 1999; Pihama, 2001; L. T. Smith, 1991). Otros hacen hincapié en que la crítica debe tener el rol crítico de hacer posible que personas y comunidades reclamen y cuenten sus verdades a su manera y den *testimonio** de sus historias** y luchas colectivas (Battiste, 2000; Beverley, 2000; The Latina

* En castellano en el original. [T.]

** En el original, “*herstories*”, término acuñado en la década de 1960 como parte de una crítica feminista de la historiografía convencional (o “*his-tory*”, historia contada por los hombres). La “*her-story*” revalorizaba la perspectiva femenina, enfatizaba el rol de las mujeres o era una historia escrita por mujeres. [T.]

Feminist Group, 2001). Unidos a esas historias se encuentran los modos de conocer y las profundas metáforas y motivaciones que inspiran la práctica transformadora, que muchos investigadores indigenistas ven como un poderoso agente de cambio y resistencia. Estos enfoques se basan en el conocimiento indígena y privilegian la pedagogía indigenista en sus prácticas, relaciones y metodologías. La mayor parte de los investigadores indigenistas estarían de acuerdo con la afirmación de que sus investigaciones validan un enfoque definido desde la ética y la cultura que hace posible que las comunidades indígenas teorizen sobre sus propias vidas y conecten sus historias pasadas con sus vidas futuras (Marker, 2003). Los enfoques indigenistas tienen en cuenta a los públicos de la investigación y son sensibles a ellos y, por lo tanto, lo son también a la responsabilidad de los investigadores en cuanto narradores y creadores de documentos culturales, así como testigos de las vidas de los indígenas, de sus ceremonias, sus aspiraciones, sus encarcelamientos y sus muertes (Pihama, 1994; Steinhauer, 2003; Te Hennepe, 1993; Warrior, 1995).

En Nueva Zelanda, los académicos māoríes han acuñado el término kaupapa māori para denominar su enfoque de la investigación, a la que prefieren no llamar «indigenista». Hay razones sólidas para emplear esa denominación, en cuanto la lucha ha sido vista como una lucha acerca de la lengua māorí y de la capacidad de los māoríes, como māoríes, para nombrar al mundo, para teorizar el mundo y para investigar como una forma de rebatir al poder. La genealogía de la investigación indigenista māorí tiene uno de sus comienzos en el desarrollo de una educación māorí alternativa basada en la inmersión (Pihama, Cram y Walker, 2002; G. H. Smith, 1990; L. T. Smith, 2000). Graham Smith (1990) ha sostenido que la lucha por el desarrollo de escuelas alternativas conocidas como Kura Kaupapa Māori ayudó a producir una serie de estrategias educacionales que se ocupaban de los múltiples niveles de colonización y de desigualdad social. Estas estrategias incluían el compromiso con nuevas maneras de teorizar e investigar. La investigación kaupapa māorí ha desarrollado su propia vida, y como abordaje o teoría de la metodología de la investigación ha sido aplicada a lo largo de diferentes campos disciplinarios, incluyendo las ciencias. Puede sostenerse que los investigadores que emplean un enfoque kaupapa māorí están utilizando conscientemente una serie de argumentos, principios y marcos de trabajo que se relacionan con el propósito, la ética, los análisis y los resultados de la investigación (Bishop y Glynn, 1999; Durie, 1992; Johnston, 2003; Pihama, 1993; L. T. Smith, 1991; Tomlins-Jahnke, 1997). Se trata de un enfoque particular establecido para generar una diferencia positiva en favor del māorí, un enfoque que incorpora un modelo de cambio o de transformación social, que privilegia el conocimiento y los modos de ser māoríes, que

entiende el compromiso con la teoría y con la investigación empírica como una tarea significativa, y que establece un marco para organizar, llevar a cabo y evaluar la investigación māorí (Jahnke y Taiapa, 1999; Pihama y otros, 2002). También es un enfoque activo en cuanto a la construcción de capacidad y de infraestructura para la investigación, de modo de sostener una agenda de investigación soberana que apoye las aspiraciones y el desarrollo de la comunidad (L. T. Smith, 1999). Aquellos que trabajan dentro de este enfoque sostendrán que la investigación kaupapa māorí surge de las prácticas, los sistemas de valores y las relaciones sociales que se tornan evidentes en los modos como, según se da por supuesto, las personas māoríes viven sus vidas.

La investigación indigenista incluye también una crítica de las «reglas procedimentales» en relación con la investigación, del modo como se financian los proyectos y del desarrollo de estrategias que abordan preocupaciones de la comunidad respecto de los supuestos, la ética, los propósitos, los procedimientos y los resultados de la investigación. Estas estrategias, a menudo, han tenido como resultado preguntas innovadoras relacionadas con la investigación, nuevas metodologías, nuevas relaciones, análisis profundos del investigador en contexto, así como análisis, interpretaciones y producciones de significado que han sido enriquecidos por los conceptos y la lengua indígena. Hasta cierto punto, estas estrategias han alentado a investigadores no-indígenas a establecer un diálogo acerca de la investigación y, en ocasiones, los han llevado a una reformulación que la tornó más constructiva y colaborativa con las comunidades indígenas (Cram, 1997; Haig-Brown y Archibald, 1996; Simon y Smith, 2001; G. H. Smith, 1992). Los enfoques críticos y desde la justicia social de la investigación cualitativa han provisto espacio académico para gran parte del trabajo temprano en investigación indigenista. Denzin y Lincoln (2000) describen un momento en la historia de la investigación cualitativa (1970-1986) como el momento de los «géneros desdibujados», en el que el conocimiento local y las realidades vividas se volvieron importantes, en el que se desarrolló una diversidad de paradigmas y de métodos, y en el que tuvo lugar un desdibujamiento teórico y metodológico en torno a los límites. Podría sostenerse que en ese espacio liminar y desdibujado emergió una voz de investigación indigenista, en paralelo con el incremento del activismo político indígena, en especial en lugares como Australia, Nueva Zelanda, Noruega y América del Norte. Para los activistas indígenas, éste fue también un momento de reconocimiento de que la descolonización necesitaba una visión social positiva y más inclusiva, y de que necesitaba más herramientas de desarrollo y de autodeterminación (como una alternativa a las violentas campañas de resistencia). La investigación, al igual que la educación, que había sido en su momento una herramienta de la colonización y la opresión, empieza

a ser vista muy gradualmente como un medio potencial para reclamar a las lenguas, a las historias y al conocimiento que encuentren soluciones a los impactos negativos del colonialismo y que le den voz a un modo alternativo de conocer y de ser. La investigación indigenista sitúa una agenda propia dentro de la esfera de la investigación. Esta esfera es dominada por una historia particular, y por prácticas institucionales, paradigmas y abordajes de la investigación particulares, sostenidos por comunidades y disciplinas académicas. Los espacios dentro de la esfera de la investigación a través de la cual la investigación indigenista puede operar son espacios pequeños en un terreno cambiante. Negociar y transformar prácticas institucionales y marcos de investigación es tan significativo como el hecho de llevar a cabo programas de investigación en concreto. Esto convierte la investigación indigenista en una actividad altamente política, que puede ser percibida como amenazadora, desestabilizadora y que privilegia la condición indígena por sobre los intereses y las experiencias de otros grupos diversos. La descolonización es política y disruptiva incluso cuando las estrategias empleadas son pacifistas, porque cualquier asunto que requiera un cambio importante de visión del mundo, que fuerce a una sociedad a confrontar su pasado y que aborde este pasado en un nivel estructural e institucional que desafíe los sistemas de poder es, de hecho, política. La investigación indigenista desafía a la institución corporativa de la investigación, le exige que modifique su visión del mundo, que confronte su pasado y que lleve a cabo cambios.

Los enfoques de investigación indigenista, así como las metodologías feministas, no han emergido en un contexto neutral, aun cuando su arribo ha sido predicho por aquellos que trabajan con comunidades silenciadas y marginadas. No obstante, tal como lo advirtió Lincoln (1993), las ciencias sociales no pueden simplemente desarrollar grandes narrativas de los silenciados sin incluir las voces y las interpretaciones de las comunidades marginadas y silenciadas. Sigue existiendo una crítica vigorosa de los enfoques y las demandas de conocimiento indígenas y, de hecho, de la presencia indígena en la academia. En algunos casos, esta crítica se encuentra enmarcada por los discursos de la acción antiafirmativa, tales como los llamados a políticas «libres de color y de raza». En otros casos, la crítica es un ataque focalizado en la posibilidad de que los pueblos indígenas posean un conocimiento que pueda ser diferenciado del dogma y de la brujería, o es un ataque focalizado y personal hacia un individuo (Trask, 1993). En otros ejemplos, la crítica refleja los intentos, por parte de académicos no indígenas, de comprometerse seriamente con el conocimiento indígena y de comprender sus implicancias para las prácticas de los académicos no indígenas y para sus disciplinas. En un sentido limitado, ha habido un intento de diálogo entre académicos indígenas y no indígenas, que ha tenido

lugar generalmente después que académicos indígenas hubieran ofrecido una crítica de la disciplina, por ejemplo, la crítica de la antropología de Vine Deloria (1995) y la crítica de Ngugi wa Thiong'o (1981/1987) respecto de lo que era considerado como literatura africana. El escritor keniano Ngugi wa Thiong'o consideraba que la lengua del colono/colonizador estaba implicada en la «colonización de la mente», y llegó a la decisión de que no escribiría en la lengua del colonizador, sino que escribiría en su propia lengua, el gikuyu o el ki-swahili. La postura de Ngugi ayudó a crear un espacio mayor para el debate acerca de la literatura «poscolonial» y del rol de la literatura en los sistemas de educación coloniales (Ashcroft, Griffiths y Tiffin, 1989). La sostenida crítica política de Vine Deloria respecto del lugar de los amerindios norteamericanos en el sistema estadounidense ha creado el espacio para un mayor desarrollo de los estudios de los amerindios norteamericanos y un diálogo con otras disciplinas (Biolsi y Zimmerman, 1997). Desafortunadamente, el diálogo es a menudo la solución para fracturas creadas a través de la falta de diálogo entre aquellos que tienen poder y los grupos marginados. Debates similares han tenido y siguen teniendo lugar en otros campos, incluyendo la literatura (Cook-Lynn, 1996; Harjo y Bird, 1997; Womack, 1999), los estudios feministas (Maracle, 1996; Moraga y Anzaldúa, 1983; Moreton-Robinson, 2000) y los estudios multiculturales y étnicos (Mihesuah, 1998). Algunos debates son campañas públicas en los medios que invocan prejuicios y actitudes hacia los indígenas mantenidas por el grupo social dominante.¹ En algunas de esas campañas, la etnicidad del grupo dominante es enmascarada detrás de categorías sociales tales como «la gente», «los contribuyentes» o «el resto de la sociedad». Los miedos y las actitudes del grupo social dominante, y de otros grupos de minorías sociales, son empleados de manera en gran medida deliberada en los debates públicos acerca del conocimiento indígena, como árbitros de aquello que se les permite hacer a los indígenas, de aquello que se les permite saber e, incluso, de quiénes son ellos.

¹ Por ejemplo, en enero de 2004, un político conservador neocelandés pronunció una serie de discursos que atacaban el rol del Tratado de Waitangi en la legislación, que afirmaba que los māoríes tenían derechos de vacaciones excesivos, que sus calificaciones académicas eran más bajas debido a las prácticas de acción afirmativa para el ingreso, y que eso tenía como objetivo representar una visión de una Nueva Zelanda «libre de razas». Los discursos fueron rápidamente tomados como un mensaje populista, aun cuando estaban basados en información que más tarde fue establecida como incorrecta y exagerada, y estaban claramente apuntalados por una visión de la raza y de la etnicidad que se hacía eco de los mensajes racistas de Pauline Hanson, líder del partido político populista australiano One Nation.

Una tarea importante para la investigación indigenista, en cuanto a «convertirse» en una comunidad de investigadores, se relaciona con la construcción de capacidad, con el desarrollo y el tutelaje de investigadores y con la creación del espacio y el apoyo para nuevos enfoques sobre la investigación y nuevos exámenes del conocimiento indigenista. Esa actividad puede ser vista ahora a través de una gama de estrategias que están siendo aplicadas por diversas comunidades a lo largo del mundo para construir capacidad de investigación. Las metodologías indígenas (aunque en espacios históricos, disciplinarios e institucionales diferentes) están siendo discutidas y aplicadas por una serie diversa de académicos indígenas a lo largo del planeta. Esta serie incluye a los académicos samis en el norte de Noruega, en Finlandia, Suecia y Rusia (Keskitalo, 1997) y a académicos nativos en las islas del Pacífico (Helu Thaman, 2003; Kaomea, 2003). El experto en literatura sami Harald Gaski (1997), por ejemplo, sostiene que «desde que los distintos pueblos indígenas del mundo comenzaron a unir sus esfuerzos en empresas cooperativas en la década de 1970, los samis han participado activamente en la lucha por hacer que estos pueblos y sus voces sean escuchados. El arte y la literatura siempre han jugado un rol importante en este esfuerzo. Así, ya hace tiempo que es hora de que la literatura sami se una a la literatura del mundo» (pág. 6). Jan Henri Keskitalo (1997) señala una agenda de investigación para los samis «basada en la libertad para definir, iniciar y organizar la investigación, y en la posibilidad de priorizar qué clase de investigación debe ser definida como investigación sami, al menos cuando se utilizan fondos públicos para financiarla» (pág. 169). Todas estas discusiones implican conversaciones y activismo a través de las fronteras, en tanto que los límites territoriales de muchas comunidades indígenas han sido intersectados y sobreimpuestos por la formación de los Estados modernos. Algunas discusiones tienen lugar a través de foros indígenas específicos, o a través de redes feministas o ambientalistas, y otras tienen lugar a través de la diáspora del Tercer Mundo, el «mundo en vías de desarrollo» y las reuniones regionales (Alexander y Mohanty, 1997; Saunders, 2002; Shiva, 1993; Spivak, 1987).

Cuadro 4.2 Estrategias para el fomento de la construcción de la capacidad de investigación indigenista

- La capacitación de indígenas como investigadores o investigadoras
- El empleo de indígenas como investigadores o investigadoras
- La participación, por parte de indígenas, en una amplia serie de proyectos de investigación que utilicen diferentes tipos de enfoques y de metodologías
- La generación de preguntas de investigación por parte de las comunidades
- El desarrollo de metodologías indigenistas de investigación
- El desarrollo de protocolos de investigación para el trabajo con las comunidades
- El apoyo de variados individuos y comunidades en la toma de decisiones basadas en la investigación
- La creación de organizaciones de investigación indigenista
- Presentación de su investigación por parte de los investigadores indígenas a otros investigadores indígenas
- El compromiso y el diálogo entre comunidades e investigadores indígenas y no indígenas

La investigación de lo nativo en la economía del conocimiento

El conocimiento es una mercancía clave en el siglo XXI. Entendemos esto a nivel del sentido común, como el efecto de vivir en la era de la globalización, aun cuando esto también sea una expresión de las consecuencias de la vida en la era posindustrial, la era de la información y la posmodernidad. El conocimiento entendido como mercancía implica una concepción del conocimiento (y de los planes de estudios) que se sitúa en la intersección de diferentes visiones de la globalización y de las alianzas en pos de ésta. Michael Apple (2001) la describe como una alianza que reúne a neoliberales, neoconservadores, populistas autoritarios y a la nueva clase media. Apple define a los neoliberales como aquellos que están «profundamente comprometidos con los mercados y con la libertad como “elección individual”», a los neoconservadores como aquellos que «quieren un retorno a la disciplina y al conocimiento tradicional», a los populistas autoritarios como aquellos que «quieren un retorno a (su) Dios en todas nuestras instituciones» (pág. 11), y a la nueva clase media como a aquellos que han creado esta configuración de intereses y se benefician de ella. En la visión económica neoliberal de la globalización, el mercado moldea y determina la mayor parte de las actividades económicas (si no todas). El neoliberalismo

está lejos de ser simplemente una teoría económica; sus partidarios han utilizado su acceso al poder para intentar reformar todos los aspectos de la sociedad, incluyendo las relaciones entre el Estado y la sociedad. Nueva Zelanda es utilizada a menudo como un modelo, el «experimento» para determinar cuán lejos puede continuarse con este programa, debido a las significativas reformas neoliberales llevadas a cabo durante los últimos veinte años (Kelsey, 1995). Las reformas han incluido un «vaciamiento» del Estado; la reforma y re-regulación del sistema de bienestar social (educación, salud, sistemas bancario y financiero); y la eliminación de tarifas y otras barreras para el comercio libre (Moran, 1999). Las reformas han sido apoyadas por un aparato ideológico poderoso, que ha negado la evidencia empírica de la existencia de grupos que quedaban aún más marginados a causa de estas políticas, y de que las brechas entre los ricos y los pobres, y entre los sanos y los enfermos, se veían ampliadas debido al régimen de reformas. Este aparato ideológico se hace más visible en sus estrategias discursivas con retórica y eslóganes tales como «el usuario paga», privatización, aumento de la competencia, libertad de elección y cheque escolar (llamado también *voucher* educativo). Dicho aparato también se hace evidente en la construcción de los nuevos sujetos neoliberales idealizados, que se supone son «electores selectivos que se autorregulan, individuos altamente competitivos y autónomos liberados de sus lugares en la historia, la economía, la cultura y la comunidad, de modo de convertirse en consumidores en un mercado global» (L. T. Smith y otros, 2002, pág. 170).

La importancia de la agenda neoliberal para la investigación en ciencias sociales reside en el hecho de que lo «social», la «ciencia» y la «investigación» también han sido re-imaginadas y re-reguladas de acuerdo con las ideologías neoliberales. La economía del conocimiento es un lugar en el que se cruza esta re-imaginación y esta re-regulación de lo social, de la ciencia y de la investigación. Al igual que ocurre con otras estrategias de poder, son a menudo las comunidades marginadas y silenciadas de la sociedad las que experimentan lo más duro y cruel de los eslóganes y de los cambios materiales en sus vidas. «Economía del conocimiento» es un término utilizado por hombres de negocios, tales como Thomas Stewart (1997), para definir los modos en que los cambios en tecnologías como Internet, la eliminación de barreras para viajar y comerciar y el giro hacia una economía posindustrial han creado condiciones en las cuales el contenido de conocimiento de todos los bienes y los servicios apuntalará la creación de riqueza y determinará las ventajas competitivas. Como mercancía, el conocimiento es producido bajo las condiciones del mercado laboral capitalista: puede ser comprado y vendido, y es de propiedad privada antes que pública. Los investigadores son trabajadores del conocimiento que producen nuevo conocimiento. En este contexto, los productos de conocimiento nuevos

y únicos se convierten en objetos altamente cotizados de deseo capitalista. El trazado del mapa del genoma humano y la búsqueda de curas para diferentes enfermedades que requerirán la elaboración de productos especiales son sólo dos ejemplos de la «carrera» actual por el «conocimiento», el nuevo El Dorado. Ahora bien, ¿dónde puede uno hallar conocimiento nuevo que no sea ya de propiedad privada? ¿En los laboratorios? ¿En las selvas tropicales? ¿En el cuerpo humano? ¿En el conocimiento y las prácticas de aquellos que han mantenido sus modos únicos de vida? La respuesta para todas esas preguntas es «sí», y todavía hay más. El conocimiento indígena, alguna vez negado como ciencia por considerarse irracional y dogmático, es una de esas nuevas fronteras del conocimiento. Los esfuerzos realizados por los pueblos indígenas para reclamar y proteger su conocimiento tradicional ahora coinciden y convergen con los intereses científicos en descubrir cómo puede ese conocimiento ofrecer nuevas posibilidades para el descubrimiento (Stewart-Harawira, 1999).

Una convergencia del conocimiento indígena y de la ciencia se da en el campo de la etnobotánica, campo en el que los botánicos y los biólogos trabajan en estrecha colaboración con comunidades indígenas en la recolección y la documentación de plantas, remedios medicinales y otras prácticas. Al hacer ciencia, los etnobotánicos también hacen investigación cualitativa, hablando con expertos de la comunidad, observando las prácticas y desarrollando bancos de palabras y otros recursos. Los protocolos que han sido desarrollados por la Sociedad Internacional de Etnobotánica serán discutidos nuevamente en el próximo capítulo. Un uso de la investigación que sus miembros reúnen es la identificación de propiedades medicinales, que pueden ser reproducidas en el laboratorio y desarrolladas para su comercialización. La industria farmacéutica tiene un apetito ansioso por dicha investigación, y hay mucha intensidad en la búsqueda de nuevos milagros para curar o aliviar tanto viejas como nuevas enfermedades. La búsqueda de nuevos conocimientos no conoce límites. Es competitiva y costosa, y sólo unos pocos pueden participar de ella. En el campo biomédico, los avances rápidos en el conocimiento y la tecnología (por ejemplo, en las tecnologías reproductivas y la ingeniería genética) presentan nuevos desafíos a lo que la sociedad considera éticamente aceptable. Los temas surgidos en relación con la clonación del ser humano, las nuevas terapias genéticas y otros remedios y prácticas amplían nuestra comprensión acerca de lo que es la vida. Aun cuando la ciencia puede desarrollar conocimiento nuevo, es la ciencia *social* la que posee una visión acerca de la naturaleza del cambio social. Los científicos, no obstante, pueden ser defensores poderosos de sus propios descubrimientos y sus campos de investigación, tanto que las instituciones y las empresas «compran» la promesa de nuevas tecnologías y esperan que la sociedad

«se ponga al día» con las implicancias éticas del conocimiento nuevo. Para la investigación cualitativa, las nuevas tecnologías presentan nuevos panoramas, nuevas actitudes para examinar y nuevos dilemas para resolver. Para los indígenas y otras comunidades marginadas, los nuevos panoramas presentan nuevas amenazas y riesgos en función de su capacidad para proteger su conocimiento tradicional y la probabilidad de que los beneficios de la investigación sean distribuidos equitativamente entre los pobres antes que entre los ricos.

Tal como nos lo recuerda Apple (2001), no obstante, el programa neoliberal también converge con las tendencias compensatorias neoconservadora y autoritaria, que buscan proteger y reforzar ciertas formas «tradicionales» de privilegios. Los valores y las formas «tradicionales» de conocimiento que son reificados por estos grupos de intereses no son los mismos valores y modos de conocer tradicionales de los que hablan los indígenas, sino que son, de hecho, la antítesis misma de cualquier forma de conocimiento no occidental, no heterosexual y no feminista. Graham Hingangaroa Smith (1994) sostiene que hay nuevos tipos de colonización en la versión neoliberal de la globalización, que permiten que los intereses dominantes sean mantenidos. Smith (1994) va más lejos para afirmar que, en el mercado global, donde todo puede ser convertido en mercancía, las comunidades, las culturas, las prácticas y los valores locales son puestos en serio riesgo, con escaso margen para maniobrar o desarrollar una resistencia. Una analogía del modo como opera el mercado global para poner a las comunidades y el conocimiento locales en riesgo es el impacto de la gran compañía multinacional o nacional que emplaza su tienda o su centro comercial en una ciudad que tiene empresas pequeñas luchando por consolidarse. Hay fuerzas poderosas que moldean los modos en que los intereses individuales se alinean al nuevo desarrollo o resultan marginados de él. Por ejemplo, algunas personas pueden necesitar empleo y otras pueden necesitar el acceso a productos más baratos; algunas personas necesitan conservar sus pequeñas empresas o comercios, o que su comunidad se defina a lo largo de la «calle principal», no alrededor del «centro comercial». Para las personas jóvenes, el centro comercial presenta nuevas posibilidades sociales que podrían ajustarse más a sus gustos, proveyéndoles acceso a las marcas globales. Como resultado, la comunidad se divide según intereses económicos, aun cuando todos deseen una comunidad unida. Al final, el centro comercial triunfa: los pequeños comercios o colapsan o bien siguen luchando; la calle principal tiene un aspecto todavía más deprimente, y esto empuja a la gente hacia el centro comercial; y todos en la ciudad comienzan a vestir las marcas globales, al igual que la gente que aparece en la televisión, o la gente que vive en la comunidad vecina, el estado vecino o el país vecino. Los productos locales, si es que son elaborados, hallan su salida a través de la

venta ambulante o las ofertas, limitadas básicamente a los márgenes de la economía y de la conciencia comunitaria. Algunos productos locales o nativos son seleccionados como pasibles de ser comercializados en el centro comercial, tales como algunos productos medicinales nativos o pequeños cristales colgantes. Estos productos no se elaboran localmente, porque eso representaría un costo demasiado elevado, de modo que la *imagen* es reproducida a un precio más barato en países con malas condiciones laborales, y luego es vendida en todos los centros comerciales del mundo. Éste es un proceso global que impacta en cada pequeña comunidad del mundo. Es un proceso muy seductor, pero la comunidad pierde algo en su transcurso. Para las comunidades indígenas, ese «algo que se pierde» ha sido definido como conocimiento y cultura indígenas. En términos biológicos, ese «algo que se pierde» es nuestra diversidad; en el aspecto sociolingüístico, es la diversidad de los lenguajes minoritarios; en lo cultural, es nuestra singularidad de historias y experiencias, y cómo éstas son expresadas. Éstas son las «autenticidades en peligro» de las que habla Rey Chow (1993), autenticidades que se están borrando a través de la homogeneización de la cultura.

La economía del conocimiento, como tema de la globalización, constituye las nuevas identidades del elector autorregulado y selectivo, del trabajador del conocimiento y del administrador del conocimiento, y de los clientes de las organizaciones del conocimiento. McLaren (1993, pág. 215) las denomina *identidades del mercado*, identidades que reflejan el modelo corporativo de la educación del mercado y el consumo educativo. Uno puede pensar que esto hace a una sociedad muy educada e informada; pero no es tan así. La economía del conocimiento se relaciona con la creación y el procesamiento de conocimiento, con el comercio y la utilización del conocimiento para producir ventajas competitivas, y no con conocer o saber por el conocimiento o el saber mismos; no es una búsqueda del conocimiento sino la «creación» de conocimiento mediante su conversión en una mercancía o un producto. La investigación juega un rol importante en la creación de conocimiento y, tal como sostiene Steven Jordan (2003) en un artículo titulado «Who stole my methodology?» [«¿Quién robó mi metodología?»], incluso los modelos de investigación más participativos están siendo sujetos a procesos de mercantilización «con el propósito de apoyar y reproducir las relaciones sociales de acumulación en sus formas múltiples» (pág. 195). Jordan sugiere, además, que la metodología de la investigación participativa está siendo apropiada y reconstituida por parte de los discursos neoliberales de la participación «de maneras que son antiéticas tanto en los principios como en las tradiciones que los fundan» (pág. 195).

La versión neoliberal de la globalización no es, de todas formas, la única ideología en funcionamiento a lo largo del globo. Hay otros in-

tereses operando, algunos regresivos y otros progresistas. El tráfico de drogas y de personas, la provisión para pedófilos y otras actividades criminales organizadas también se han vuelto globales. Más recientemente, el terrorismo global (reconociendo que algunas comunidades han sido aterrorizadas durante cientos de años mediante varias formas de colonialismo) ha aumentado los impulsos y los temores de los neoconservadores y de los populistas autoritarios, y ha creado simultáneamente amenazas para las operaciones libres en el mercado global. La poderosa nostalgia de los neoconservadores y de los populistas autoritarios por un currículum de la derecha (Apple, 2001), un plan de estudios de simples «hechos» y una reificación de aquello a lo que Denzin (1991) denomina «narrativas antiguas» augura peligros para la educación, para la investigación en educación y para cualquier investigación acerca de la justicia social. Los grupos de interés de los neoconservadores y los autoritarios buscan desbaratar cualquier agenda que procure justicia social y ya han sido efectivos en cuanto a eliminar logros en programas que iban en esa dirección, aun cuando Roman y Eyre (1997) nos advierten respecto de los peligros de «aplicar la categoría de “rebrote” exclusivamente a las reacciones de la derecha política, [lo que] desvía la atención respecto de las políticas reaccionarias y defensivas dentro y a través de grupos progresistas de izquierda (ya feministas, multiculturales críticos/anti-racistas o anti-heterosexistas)» (pág. 3). La agenda neoliberal atraviesa la izquierda y la derecha del espectro político y, hasta cierto punto, los compañeros de ruta del neoliberalismo logran infiltrarse en una amplia variedad de grupos políticos.

Otros grupos, más progresistas, también han logrado globalizarse y hacer uso del conocimiento en procura de una agenda de justicia social. Las organizaciones no gubernamentales y las comunidades de intereses se las han arreglado para contrarrestar los poderosos intereses de las naciones ricas y las corporaciones. Algunas de estas coaliciones han reunido a intereses diversos y a inusuales compañeros de ruta para combatir el comercio libre; otras han organizado importantes actividades de concientización para mantener la información acerca de la injusticia en la atención pública. Las pequeñas comunidades todavía se aferran a sus propias escuelas e identidades en el intento de construir un consenso comunitario democrático. Una de las perspectivas que la investigación indigenista aporta para una comprensión de este momento de la historia de la globalización es que se trata simplemente de otro momento histórico (uno de los muchos a los que han sobrevivido las comunidades indígenas) que reinscribe el imperialismo como la nueva versión de antiguos colonialismos. Esto no es tan cínico como puede sonar; más bien, proviene de la sabiduría que da sobrevivir en los márgenes. Este momento puede ser analizado, en-

tendido y trastocado aferrándose a una visión alternativa de la vida y la sociedad (y rearticulándola). Además, no es el único momento crucial: ha habido otros cambios que de alguna manera hicieron que las comunidades estuvieran más preparadas para resistir. Por ejemplo, más investigadores indígenas están eligiendo investigar junto a sus propias comunidades. Hay más aliados. También hay otros imperativos que han conllevado una agenda de transformación; entre ellos se encuentra la regeneración del lenguaje. Los programas de regeneración del lenguaje han creado un impulso, en especial en Nueva Zelanda, que las reformas neoliberales no han podido o querido subvertir, puesto que estos programas tienen un gran arraigo en las aspiraciones de la comunidad. El desarrollo indígena es optimista a pesar de lo que a menudo parecen enormes barreras.

Las nuevas subjetividades del libre mercado y la economía del conocimiento también incluyen la re-imaginación y la re-regulación de los nuevos sujetos nativos, un Otro reprocesado, todavía marcado por la raza y el género, idealizado y demonizado, pero ahora en posesión de un «potencial de mercado». Algunas de esas nuevas subjetividades encuentran eco en el mercado global, donde la evocación de «la imagen» es un mecanismo poderoso para distanciar las condiciones materiales de las personas de la imagen en sí. Otras subjetividades están «volviendo su mirada» hacia la sociedad de colonos dominante, reflejando el momento de cambios políticos, educativos y económicos que ya han tenido lugar en muchas comunidades indígenas. Estas identidades son formadas «en traducción», en la constante negociación por el significado en un contexto cambiante. Las nuevas identidades se forman y se re-forman en respuesta a otros cambios y otras identidades, o como consecuencia de ellos. Se expresan nuevas voces, emergen nuevos líderes, se constituyen nuevas organizaciones y se narran nuevas narrativas de identidad.

La identidad del intelectual nativo como científico es una identidad nativa trabajada nuevamente. Se trata de un grupo pequeño y emergente de científicos nativos con fuertes conexiones con su conocimiento y sus prácticas nativas. Estos científicos representan un nuevo tipo de traductor o interlocutor, uno que establece puentes entre diferentes tradiciones de conocimiento de maneras que a los científicos occidentales les resulta difícil desestimar y que las comunidades indígenas perciben como aceptables (Little Bear, 2000; Thomas, 2001). El científico nativo no es sólo el curandero, el herbolario o el experto espiritual sino también alguien que entiende las filosofías, los conocimientos y las historias que apuntalan las prácticas y las creencias culturales, y que genera su ciencia a partir de estos fundamentos. Tal como lo han sugerido Basso (1996) y Marker (2003), estas personas no están en la academia para «jugar juegos de palabras y de ideas», sino que intentan hacer su contribución al cambio para beneficio de sus co-

comunidades, y para asegurarse de que la ciencia escucha a las comunidades indígenas, las reconoce y se beneficia de ellas. El rol de estos profesionales indígenas es similar al rol jugado por las primeras maestras y maestros indígenas, por las primeras enfermeras y por la primera generación de médicos y de trabajadores sociales en las comunidades nativas: un rol arduo de traducción, mediación y negociación de valores, creencias y prácticas de diferentes visiones del mundo en contextos políticos difíciles.

La ética y la investigación

Un área de investigación que ha sido vigorosamente impugnada por las comunidades indígenas es la de la ética de la investigación y las definiciones y las prácticas que ejemplifican una investigación ética y respetuosa. Los investigadores indígenas sitúan a menudo las discusiones acerca de la ética en el contexto del conocimiento y los valores indígenas y en el contexto del imperialismo, el colonialismo y el racismo (Cram, 1993; 2001; Menzies, 2001; Rigney, 1999). Las interpretaciones indígenas de la ética de la investigación se han visto a menudo informadas por la amplia experiencia de los académicos indígenas en la investigación y en otras interacciones con los medios, el sistema de salud, los museos, las escuelas y los organismos públicos. Cada vez más, sin embargo, la ética de la investigación se ha convertido en el foco de los esfuerzos indígenas por transformar la investigación y las instituciones (Worby y Rigney, 2002). La ética de la investigación a menudo trata las regulaciones profesionales e institucionales y los códigos de conducta mucho más que las necesidades, las aspiraciones o las visiones del mundo de las comunidades «marginadas y vulnerables». Las instituciones están obligadas mediante regulaciones éticas diseñadas para gobernar su conducta de acuerdo con principios que han sido incluidos en pactos internacionales y en leyes nacionales. El Código de Núremberg (1949) fue la primera gran expresión internacional de principios establecida para proteger los derechos de las personas respecto de los abusos de la investigación, pero hay otros acuerdos importantes, tales como la Declaración de Helsinki, adoptada por la Asociación Médica Mundial en 1964, y el Informe Belmont de 1979. Las jurisdicciones nacionales y las sociedades profesionales tienen sus propias regulaciones para guiar el tratamiento ético de la investigación con sujetos humanos. Cada vez más, los desafíos de las nuevas biotecnologías (por ejemplo, las nuevas tecnologías de reproducción, la ingeniería genética y las cuestiones relacionadas con la clonación) han venido generando preocupaciones, revisiones y nuevas directrices relacionadas con la ética.

Para las comunidades indígenas y otras comunidades marginadas, la ética de la investigación consiste, en un nivel muy básico, en el establecimiento, el mantenimiento y el cultivo de relaciones recíprocas y respetuosas, no sólo de las personas entre sí como individuos sino también de las personas como individuos, como colectivos y como miembros de comunidades, y con los seres humanos que viven, y conviven, con otras entidades en el ambiente. Las habilidades para ingresar en relaciones preexistentes, para construir, mantener y cultivar relaciones y para reforzar la conectividad son importantes habilidades de investigación en el escenario indígena. Requieren sensibilidad crítica y reciprocidad de espíritu por parte del investigador. Bishop (1998) da un ejemplo de la construcción de una relación en el contexto māorí como whakawhanaungatanga, «el proceso de establecer relaciones familiares (whānau), literalmente mediante la identificación, a través de los medios culturalmente apropiados, su conexión corporal, su compromiso, su capacidad de conectarse y, por lo tanto, un compromiso no dicho e implícito con otras personas» (pág. 203). Worby y Rigney (2002) listan las «cinco R: Recursos, Reputaciones, Relaciones, Reconciliación e Investigación»* (págs. 27-28) como los cinco elementos que informan el proceso de obtención de consentimiento ético. Los autores sostienen que «la relación dinámica entre dadores y receptores de conocimiento es un recordatorio de que manejar los asuntos indígenas es una de las tareas más sensibles y complejas a la que se enfrentan los maestros, los estudiantes y los investigadores de todos los niveles [...]» (pág. 27). Bishop y Glynn (1992) también señalan que en las «relaciones» no se trata sólo de hacerse amigos. Sostienen que los investigadores deben ser conscientes de su posición dentro de la relación y conscientes de su necesidad de comprometerse en procesos de intercambio de poder.

En el libro *Decolonizing Methodologies* (L. T. Smith, 1999) he dado algunos ejemplos de los distintos modos en los que mis comunidades pueden describir el respeto, la conducta respetuosa, la confianza y la integridad en el nivel diario de la práctica y la evaluación de comunidades. Mi preocupación era mostrar que, al igual que todo el mundo, las personas de las comunidades llevan a cabo evaluaciones acerca del carácter en cada interacción. Evalúan a las personas desde la primera vez que las ven, las oyen y entablan una conversación con ellas. Las evalúan según el tono de una carta que reciben, así como según el modo en el que comen, se visten y hablan. Esto se aplica tanto a extraños como a miembros de las propias comunidades. Todos lo hacemos. Las diferentes culturas, las diferentes sociedades y los diferen-

* En el original inglés, el término correspondiente a «Investigación» es «Research», que también empieza con R. [T.]

tes grupos tienen maneras de enmascarar, revelar y manejar en qué medida la evaluación es comunicada a la otra persona y, cuando eso ocurre, de qué forma y con qué propósito. Una colega, Fiona Cram (2001), ha traducido de qué manera los enunciados de valor seleccionados en *Decolonizing Methodologies* podrían ser aplicados a los investigadores para reflejar sus propios códigos de conducta. Esto podría ser descrito como un ejercicio de definición de los comportamientos éticos «de abajo hacia arriba», que crea oportunidades para discutir y negociar aquello que se quiere decir al utilizar el término «respeto». Otros colegas han reflexionado acerca de los valores, agregando algunos nuevos y reformulando otros para incorporar otras expresiones culturales. Un punto a señalar es que la mayor parte de los códigos éticos son llevados a cabo de arriba hacia abajo, en el sentido de que la filosofía «moral» enmarca los significados de la ética y en el sentido de que los poderosos todavía toman decisiones en nombre de quienes no tienen poder. Las discusiones, los diálogos y las conversaciones acerca de la conducta ética de investigación parecen ser llevados a cabo en las salas de reunión de los poderosos.

Nadie osaría disputar el principio del *respeto*; de hecho, éste está incluido en todos los grandes protocolos éticos para la investigación con seres humanos. Sin embargo, ¿qué es el *respeto*, y cómo sabemos cuándo se están comportando los investigadores de manera respetuosa? ¿Qué implica el *respeto* en el nivel de interacción diario? Para ser respetuoso, ¿qué otra cosa necesita entender un investigador? Cuando hacemos preguntas acerca del valor aparentemente universal del *respeto*, la cuestión se desarma, porque la premisa básica de este valor es esencialmente europeo-estadounidense. Lo que en un principio aparece como una cuestión de *respeto* puede terminar como una complicada cuestión de protocolos culturales, lenguajes de *respeto*, rituales de *respeto* y códigos de vestir: en resumen, las reglas de etiqueta específicas de los grupos y subgrupos culturales, de género y de clase. El *respeto*, al igual que otros valores sociales, adopta complejas normas, comportamientos y significados sociales, constituyéndose como uno más entre otros valores activos en competencia en cualquier situación social dada. Como principio ético, el *respeto* es construido como universal en parte a través del proceso de definir lo que significa en términos filosóficos y morales, en parte a través de un proceso de distanciamiento del valor y la práctica sociales del *respeto* con referencia al desorden de cualquier serie particular de interacciones sociales y, en parte, a través del proceso de inclusión del principio en un marco legal y de procedimientos. La práctica del *respeto* en la investigación es interpretada y expresada de muchas maneras diferentes sobre la base de la metodología, de paradigmas teóricos, de una preparación institucional y de idiosincrasias y «modales» individuales.

Cuadro 4.3 Abordaje «de abajo hacia arriba» de la definición de la conducta del investigador

<i>Valores culturales (Smith, 1999)</i>	<i>Guía del investigador (Cram, 2001)</i>
Aroha ki te tangata	Respetar a las personas. Permitir que las personas definan su propio espacio y encontrarse con ellas en sus propios términos.
He kanohi kitea	Es importante encontrarse con la gente cara a cara, especialmente cuando se presenta la idea de la investigación, «dar la cara» ante la comunidad antes de enviar cartas y materiales largos y complicados.
Titiro, whaka-rongo... kôrero	Mirar y escuchar (y sólo después, quizás, hablar). Este valor enfatiza la importancia de la mirada/observación y de la escucha, de modo de desarrollar la comprensión y encontrar un lugar desde el cual hablar.
Manaaki ki te tangata	Compartir, recibir, ser generosos. Éste es un valor que apuntala un abordaje colaborativo a la investigación, que permite que el conocimiento fluya en ambos sentidos y que reconoce al investigador como alguien que está aprendiendo y no simplemente como alguien que reúne u observa datos. También facilita el proceso de «devolución», de compartir los resultados y dar un cierre si el proyecto, no la relación, lo requiere.
Kia tupato	Ser prudentes. Esto sugiere que los investigadores necesitan ser políticamente astutos, culturalmente seguros y reflexivos con respecto a su posición de extraños/conocidos. También es una advertencia a extraños y conocidos respecto de que, en la investigación comunitaria, las cosas pueden ser desarmadas sin que el investigador sea consciente de ello o sin que ello le sea dicho directamente.
Kaua e takahia te mana o te tangata	No pisotear el «mana» o dignidad de una persona. Esto está relacionado con el hecho de informar a la gente y de advertirle que no debe ser paternalista o impaciente porque la gente no sabe lo que el investigador puede saber. También es una advertencia respecto de cosas simples, como el modo en que los occidentales utilizan el ingenio, el sarcasmo y la ironía como estrategias discursivas, o como el lugar donde uno se sienta. Por ejemplo, las personas māoríes se ofenden cuando alguien se sienta en una mesa destinada a la comida.
Kaua e mahaki	No ostentar con el conocimiento. Esto se relaciona con encontrar maneras de compartir el conocimiento, de ser generosos con el conocimiento sin ser presumidos o arrogantes. Compartir el conocimiento es empoderar un proceso, pero la comunidad tiene que empoderarse a sí misma.

De manera similar, el principio y la práctica del *consentimiento informado* presenta problemas reales para investigadores e investigados. Fine, Weis, Weseen y Wong (2000) ya han analizado que «el formulario de consentimiento se encuentra en la base contradictoria de la institucionalización de la investigación» (pág. 113). El formulario en sí puede ser, sostienen las autoras, «una herramienta cruda, una conciencia, que nos recuerda nuestra responsabilidad y nuestra posición» (pág. 113). Afirman que un formulario de consentimiento hace concretas las relaciones de poder entre investigadores e investigados, y esto puede ofrecer desafíos para ambos; algunos participantes *querrán* compartir sus historias mientras que otros pueden sentirse *obligados* a compartirlas.

El formulario en sí mismo puede ser la base del diálogo y de la mediación, pero de todas formas la persona individual que participa en la investigación debe completarlo y firmarlo. El principio del *consentimiento informado* se basa en el derecho de los individuos a otorgarle un consentimiento a la participación una vez que han sido informados acerca del proyecto y creen que entienden en qué consiste éste. En algunas jurisdicciones, este derecho no necesariamente se aplica a los niños, los presos y las personas que tienen alguna enfermedad mental. De todas formas, el derecho es individual. No obstante, ¿qué ocurre si la participación en un proyecto de investigación les revela a los investigadores, a sabiendas o no, información colectiva (proveyendo, por ejemplo, el ADN, el modo de preparación de un medicamento o revelando secretos profesionales de hombres y mujeres, como puede ocurrir en sociedades como las comunidades aborígenes australianas, donde el conocimiento de los hombres y el conocimiento de las mujeres se encuentra estrictamente diferenciado?

La investigación con niños ya ha abierto la posibilidad de que los secretos familiares, especialmente, las historias de maltrato, requieran que se lleven a cabo acciones más allá de la simple recolección de datos. Una de las preocupaciones de las comunidades indígenas respecto del principio del *consentimiento informado* está relacionada con la filtración de conocimientos sujetos a la protección colectiva a través de la participación individual en la investigación, con la consiguiente transferencia de conocimiento hacia científicos y organizaciones de todo el mundo. Este proceso debilita el conocimiento indígena, compartido de manera colectiva, y es especialmente arriesgado en una época de búsqueda y recolección de datos. Otra preocupación concierne a la naturaleza de lo que significa realmente estar informado para personas que pueden no estar alfabetizadas o bien educadas, que pueden no hablar la lengua del investigador y que pueden no ser capaces de diferenciar la *invitación* a participar en una investigación de la obligación forzosa a firmar formularios oficiales para los organismos gubernamentales de promoción social.

El apego a principios universales es una de las dificultades respecto de los códigos éticos de conducta para la investigación. No se trata sólo de que los conceptos de respeto, beneficencia y justicia hayan sido definidos a través de ojos occidentales; hay otros principios que informan los códigos éticos que pueden ser problemáticos bajo ciertas condiciones. En algunos contextos indígenas, esta cuestión se enmarca más en torno al concepto de *derechos humanos* antes que en torno a principios o valores. No obstante, ya sea que se trate de principios, de valores o de derechos, hay algo que en todos los casos se apuntala. Los códigos éticos en su mayoría son para proteger al individuo, no al colectivo. Los individuos pueden ser «abordados» por los investigadores aun cuando una comunidad señale que no aprueba un proyecto. De manera similar, la invocación a la beneficencia, la afirmación «salvemos a la humanidad» realizada antes incluso de que la investigación haya sido completada, son utilizados para proporcionar el imperativo moral de que ciertas formas de investigación deben ser apoyadas a expensas ya sea del individuo o del consentimiento de la comunidad. A menudo se da por supuesto que la investigación es beneficiosa simplemente porque está enmarcada como investigación: sus beneficios son considerados manifiestos porque las intenciones del investigador son «buenas». En una revisión de la bibliografía de investigaciones sobre la salud relacionadas con los indígenas australianos, I. Anderson, Griew y McAullay (2003) sugieren que se ha prestado poca atención al concepto de beneficio de los investigadores, y que se le presta todavía menos atención a la evaluación del beneficio de la investigación. Una consecuencia de la falta de guías en esta área, sostienen, es que «en ausencia de cualquier otra guía, los valores que guiarán tal opinión reflejarán los del comité de ética, en cuanto opuestos a los de la comunidad indígena en la cual se tiene intenciones de llevar a cabo la investigación» (pág. 26).

Una dificultad más significativa, a la que ya se ha aludido, puede ser expresada en términos de «quién» gobierna, regula, interpreta, sanciona y monitorea los códigos éticos de conducta. ¿«Quién» es responsable si las cosas salen terriblemente mal? ¿Y «quién» gobierna y regula realmente las conductas de los científicos fuera de las instituciones y de las asociaciones profesionales voluntarias? Por ejemplo, hay científicos deshonestos y grupos religiosos estafalarios que, por la gloria de clonar a seres humanos, ya están compitiendo con otros cuya investigación se ajusta a estándares aceptables debido a que están empleados en instituciones reconocidas. Desde una perspectiva indígena, el «quién» en los comités de ética es representativo de grupos de clase, religiosos, académicos y étnicos cerrados, antes que un reflejo de la diversidad de la sociedad. Debido a que estos comités apoyan fundamentalmente la investigación para generar un avance en el conoci-

miento (y tienen asimismo otros objetivos de alto nivel), su principal tarea es avanzar en la investigación, y no limitarla. En otras palabras, su propósito no es neutral; es ayudar a las instituciones a llevar a cabo la investigación (dentro de estándares aceptables). Estos comités no son los lugares donde deberían discutirse las grandes preguntas acerca de los intereses de la sociedad; en general, son lugares donde se procesan visiones ya determinadas acerca de la investigación, fundamentalmente para proteger a las instituciones. Los grupos marginados y vulnerables no se encuentran, por lo general, representados en dichos comités. Si un grupo marginal está representado, su voz es silenciada, tomada como una voz más de igual peso, pero no con igual poder. Por consiguiente, si un representante de un grupo marginado es incluido en un comité de ética, el individuo puede no tener el apoyo, el conocimiento o el lenguaje para discutir el asunto con aquellos que aceptan la visión occidental dominante de la ética y la sociedad. Éstas son cuestiones difíciles de resolver pero que es necesario discutir de manera continua, como desafíos éticos que siempre existen en las sociedades.

King, Henderson y Stein (1999) sugieren que hay dos paradigmas éticos: aquel que conocemos como principialista y uno potencialmente nuevo, en proceso de convertirse en paradigma como tal, que trata acerca de las relaciones. King, Henderson y Stein sostienen que las regulaciones éticas en las que trabajan actualmente los investigadores se basan en tres factores:

- * Principios de equilibrio: autonomía, beneficencia, justicia, consentimiento informado y confidencialidad.
- * Universalismo ético (no relativismo moral): verdad (no relatos).
- * Enfoque atomístico: marco pequeño, centrado en los individuos.

En el caso de la Sociedad Internacional de Etnobiología (*ISE*, por su sigla en inglés), una asociación de científicos cuyo trabajo incluye a las comunidades indígenas, el Código de Ética desarrollado con participación indígena identifica quince principios en los cuales descansa la conducta ética. Estos principios incluyen elementos tales como los principios de autodeterminación, la inalienabilidad, la tutela tradicional y la participación activa. El Código de Ética de la *ISE* sugiere que es necesario que la investigación sea construida sobre la base de la asociación y la colaboración significativa con comunidades indígenas. De manera similar, el Instituto Australiano de Estudios Aborígenes y de Isleños del Estrecho de Torres publicó las *Guidelines for Ethical Research in Indigenous Studies* [Guía para una investigación ética en estudios indígenas] (2000), luego de llevar a cabo seminarios con investigadores en estudios indigenistas. La guía asocia la noción de principios éticos con la de derechos humanos, y busca « plasmar las me-

jores normas de investigación ética y de derechos humanos» (pág. 4). La guía propone tres principios básicos, dentro de los cuales se incluyen explicaciones más completas de los principios y de sus aplicaciones prácticas. Los tres principios básicos son:

- * Consulta, negociación y comprensión mutua.
- * Respeto, reconocimiento e implicación.
- * Beneficios, resultados y acuerdo.

Dentro de los principios de la guía hay subprincipios, tales como el respeto por los sistemas y los procesos de conocimiento indígena, el reconocimiento de la diversidad y la singularidad de los pueblos y de los individuos, el respeto por los derechos de propiedad intelectual y cultural y la inclusión de individuos y comunidades indígenas como colaboradores en la investigación.

Los principios son factores de equilibrio que reposan en el supuesto de que son entendidos de la misma manera por todas las personas y en todas las circunstancias. Como sostiene Denzin (2003), este enfoque implica un abordaje singular a todas las formas de investigación, que simplifica en exceso al sujeto humano y lo deshumaniza. Las comunidades indígenas y otros grupos marginales pueden no entender la historia del código ético de conducta o su basamento en la filosofía moral occidental, pero sí entienden las faltas de respeto y los impactos negativos de la investigación, tales como la usurpación de sus derechos y de sus tierras. Los investigadores cualitativos también saben que metodologías e investigadores emergentes pasan un momento difícil abriéndose camino a través del proceso de revisión para obtener su aprobación. Kathleen M. Cumiskey (1998) narra sus experiencias con su comité de revisión institucional como experiencias que se convertían en un recordatorio de que los estudiantes de posgrado no serían indemnizados si ella era arrestada o si su trabajo recibía una notificación legal. El énfasis en las cuestiones de procedimiento, incluido el balanceo de riesgos y beneficios, inhibe o limita el potencial para que las instituciones y la sociedad revisen la ética en un marco social y epistemológico más amplio.

¿De qué manera contribuye un enfoque indígena de la investigación a una discusión acerca de las normas éticas? Las perspectivas indígenas desafían a los investigadores a reflexionar acerca de dos contribuciones significativas. En primera instancia, las comunidades indígenas comparten con otras comunidades marginales y vulnerables una experiencia colectiva (y sostenida históricamente) en cuanto objetos de investigación. También comparten el uso «investigación como experto» en la representación de quiénes son. Se trata de una experiencia que las comunidades indígenas asocian con el colonialismo y el

racismo, con la desigualdad y la injusticia. Además, y éste es un punto todavía más importante, las comunidades indígenas poseen un modo alternativo de conocerse a sí mismas que ha logrado sobrevivir a los ataques de la colonización y a sus impactos. Este modo alternativo de conocimiento puede ser diferente de aquello que era conocido varias centurias atrás por una comunidad, pero aun así es un modo de conocimiento que proporciona el acceso a una epistemología diferente, a una visión alternativa de la sociedad y a una ética alternativa para la conducta humana. No es, por lo tanto, una cuestión acerca de si el conocimiento es «puro» y auténtico sino acerca de si ha sido el medio a través del cual las personas le han otorgado sentido a su vida y a sus circunstancias, el medio que las ha sostenido a ellas y a sus prácticas culturales a lo largo del tiempo, que ha formado la base para su comprensión de la conducta humana, y que ha enriquecido su espíritu creativo y alimentado su determinación para ser libres. La primera contribución de una perspectiva indígena para cualquier discusión acerca de la ética de la investigación desafía a aquellos entre nosotros que enseñamos sobre el tema, que participamos en la aprobación y el control de propuestas éticas, que entendemos que el desarrollo histórico de la investigación es una institución corporativa profundamente colonial incrustada en la sociedad y sus instituciones. No se trata sólo de capacitar y luego vigilar a los investigadores individuales, ni tampoco de asegurarse de que su investigación con sujetos humanos sea una actividad ética. Algo que debemos haber aprendido del pasado es que cuando, para empezar, los sujetos de la investigación no son considerados humanos, cuando han sido deshumanizados, cuando han sido marginados de la sociedad humana «normal», el investigador humano no ve sujetos humanos. Para desentrañar la historia de la ética de la investigación con sujetos humanos, los profesores y los estudiantes deben comprender que la ética de la investigación no es simplemente un cuerpo de «contratiempos» históricos con sus respectivas soluciones legales. Es un estudio del modo como las sociedades, las instituciones, las disciplinas y los individuos *autorizan, describen, colonizan y gobiernan*. Es un estudio del imperialismo, el racismo y el patriarcado históricos y de las nuevas formaciones de estos sistemas en las relaciones de poder contemporáneas. Es un estudio acerca de cómo los humanos fracasan y triunfan en el trato respetuoso entre sí.

La segunda contribución ofrecida por la investigación indigenista tiene la misma importancia, y es una fuente rica, profunda y diversa de modos alternativos de conocer y pensar la ética, las relaciones de investigación, la conducta personal y la integridad del investigador. Hay otros modos de pensar la ética que son únicos en cada cultura. Hay otros modos de guiar la conducta del investigador y de asegurar la integridad de la investigación y la búsqueda del conocimiento. En

Nueva Zelanda, como un ejemplo, los *māoríes* están discutiendo la ética en relación con la *tikanga*, definida brevemente por Mead (2003) como «un cuerpo de conocimiento y de prácticas tradicionales llevadas a cabo de manera característica por las comunidades» (pág. 15). Mead (2003) sostiene que la *tikanga* tiene tres aspectos principales (de conocimiento, de prácticas y de actores), y que, entre otras cosas, la *tikanga* proporciona guías acerca de cuestiones morales y de conducta e informa acerca de asuntos éticos. Mead propone cinco «pruebas» que pueden ser aplicadas a un dilema ético desde una perspectiva de la *tikanga māorí*. Estas «pruebas» recurren a valores *māoríes* para brindar un marco, de modo de arribar a una posición *māorí* respecto de una cuestión ética específica. Las «pruebas» son las siguientes:

- * Aplicar comprensiones culturales del conocimiento (por ejemplo, aplicar la *mauri*, la visión de que todo ser vivo tiene una *mauri* o fuerza vital).
- * Relatos genealógicos (tales como aquellos que explican de qué manera fueron creados los seres vivos).
- * Precedentes en la historia.
- * Relaciones.
- * Valores culturales (tales como el valor de cuidar a las personas).

Mead sugiere que el examen de una cuestión ética, en contraste con cada una de las cinco «pruebas», proporciona un marco que permite que el dilema creado por las nuevas tecnologías sea pensado de manera que cumpla con el escrutinio cultural y ético al mismo tiempo que permanece abierto a nuevas posibilidades. También es una manera de construir un cuerpo cultural y comunitario de conocimiento acerca de los nuevos descubrimientos, las nuevas tecnologías y la ética de la investigación.

Es posible que éstas y otras exploraciones se relacionen con la concepción, formulada por King, Henderson y Stein (1999), de un paradigma de las relaciones que incluye los siguientes elementos:

Análisis de las relaciones relevantes (individuos y grupos)

Basadas en el contexto. ¿Cuáles son los contextos relevantes?

Cultura, género, raza/etnicidad, comunidad, lugar, otros

Cuestiones entrecruzadas, marco de referencia más amplio

Foco narrativo

Continuidad (las cuestiones emergen antes y continúan otros proyectos)

Cambio (en las relaciones a lo largo del tiempo)

También puede ser un modo que se relaciona con el llamado de Denzin (2003) a un modelo más inclusivo y flexible que podría aplicarse a todas las formas de investigación. Asimismo, tal como lo sugirieron I. Anderson, Griew y McAullay (2003), existe una tensión entre las regulaciones de la práctica y el desarrollo de las relaciones éticas. Dichos autores sostienen que hay una necesidad de desarrollar por lo menos dos estratos de sensibilidad; uno incluye las colaboraciones institucionales con las comunidades y el otro, las relaciones del investigador con las comunidades que también están mediadas por estructuras de investigación reformadas. La investigación indigenista ofrece el acceso a una gama de alternativas epistémicas. No querría sugerir que tales modos simplemente están allí esperando a ser descubiertos, pero ciertamente hay personas y comunidades dispuestas a involucrarse en un diálogo significativo, y hay mucho de qué hablar.

Viajeros cualitativos en terreno resbaladizo

En tiempos de terrorismo, de incertidumbre, en una época en la que el conocimiento como poder es reinscrito a través de su valor como mercancía en el mercado global, la investigación cualitativa presenta un terreno resbaladizo para los investigadores. A menudo es en el nivel local de las comunidades marginadas que estas corrientes complejas se cruzan y son experimentadas como condiciones materiales de pobreza, injusticia y opresión. También es en este nivel que las respuestas a tales corrientes son creadas en el terreno, por razones aparentemente pragmáticas. A veces, este enfoque puede constituir una solución razonable, pero en ocasiones pone en cuestión las perspectivas que se dan por sentadas y son aplicadas a decisiones tomadas bajo presión. ¿Qué mapas deberían estudiar los investigadores cualitativos antes de aventurarse en un terreno así? Ésta no es una pregunta tramposa sino más bien una que sugiere que, en efecto, tenemos algunos mapas. Podemos comenzar por todos los mapas de investigación cualitativa que tenemos actualmente, para luego elaborar algunos mapas nuevos que enriquezcan y extiendan las fronteras de nuestras comprensiones más allá de los márgenes. Es necesario que recurramos a todos los mapas de nuestra comprensión. Incluso aquellos mapas cansados y retirados de la investigación cualitativa pueden contener algunas pistas importantes, tales como los relatos del origen o los comienzos genealógicos de ciertas tendencias y ciertos puntos de fricción en el terreno de la investigación cualitativa.

Los investigadores cualitativos, de todas formas, deben ser algo más que viajeros o turistas culturales. La investigación cualitativa es una herramienta importante para las comunidades indígenas, debido

a que es la herramienta más poderosa para *librar la batalla de la representación* (Fine y otros, 2000); para tejer y desentrañar *argumentos de historias* que compiten entre sí (Bishop, 1998); para posicionar, ubicar y contextualizar; para crear espacios para la descolonización (Aldama, 2001; Tierney, 2000); para proporcionar marcos que permitan oír el silencio y escuchar las voces de los silenciados (LeCompte, 1993; L. T. Smith, 2001); para crear espacios para el diálogo a través de la diferencia; para analizar y otorgarle sentido a experiencias, identidades y realidades complejas y cambiantes; y para comprender los pequeños y los grandes cambios que afectan nuestras vidas. Los enfoques desde la investigación cualitativa poseen el potencial para responder a desafíos y crisis epistémicos, para desentrañar y tejer, para plegar y desenmascarar los estratos de la vida y la profundidad social de la experiencia humana. Este argumento no pretende reducir la investigación cualitativa al activismo social, ni es un argumento que sugiera que la investigación cuantitativa no pueda también aportar en estas cuestiones, sino más bien un argumento en favor de las herramientas, las estrategias, las visiones y el conocimiento experto que puede surgir del hecho de poseer una mente capacitada y enfocada en la experiencia cualitativa de las personas.

La investigación cualitativa posee una serie cada vez mayor de herramientas que posibilitan interpretaciones más finas de la vida social. La expansión de las visiones y las herramientas de los investigadores cualitativos es importante en una era en la que la diversidad de la experiencia humana en los grupos y las comunidades sociales, con sus lenguajes y sus epistemologías, está atravesando giros culturales y políticos profundos. Aun cuando podría sostenerse que éste ha sido siempre el caso, porque las sociedades siempre son dinámicas, parece posible enhebrar argumentos respecto de la rápida pérdida de lenguajes y de culturas, de la homogeneización de las culturas a través de la globalización y de la importancia, para muchas comunidades, del impacto de los seres humanos sobre el ambiente. Las comunidades indígenas viven con urgencia estos desafíos y han buscado, a través de la movilización internacional, llamar la atención sobre estas preocupaciones. Si el mundo occidental, a través de alguna de sus instituciones, hiciera al menos una pausa momentánea para estudiar una posibilidad alternativa, sería considerado todo un éxito. La investigación indigenista busca activamente extender esa pausa momentánea hasta convertirla en un compromiso genuino con las comunidades indígenas y con las formas alternativas de procurar una vida con el mundo y en el mundo.

Referencias bibliográficas

- Aldama, A. J. (2001). *Disrupting Savagism: Intersecting Chicana/o, Mexican immigrant, and Native American Struggles for Self-representation*, Durham, Duke University Press.
- Alexander, M. J. y Mohanty, C. T. (1997). *Feminist Genealogies, Colonial Legacies, Democratic Futures*, Nueva York, Routledge.
- Anderson, I., Griew, R. y McAullay, D. (2003). «Ethics guidelines, health research and indigenous Australians», *New Zealand Bioethics Journal*, 4 (1), págs. 20-29.
- Anderson, K. (2000). *A Recognition of Being: Reconstructing Native Womanhood*, Toronto, Sumach Press.
- Apple, M. (2001). *Educating the «Right» Way: Markets, Standards, God, and Inequality*, Nueva York, Routledge/Falmer.
- Ashcroft, B., Griffiths, G. y Tiffin, H. (1989). *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-colonial Literatures*, Londres, Routledge.
- Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander Studies (2000). *Guidelines for Ethical Research in Indigenous Studies*, Canberra, edición del autor.
- Basso, K. H. (1996). *Wisdom Sits in Places: Landscape and Language Among the Western Apache*, Albuquerque, University of New Mexico Press.
- Battiste, M. (comp.) (2000). *Reclaiming Indigenous Voice and Vision*, Vancúver, University of British Columbia Press.
- Beverley, J. (2000). «Testimonio, subalternity, and narrative authority», en N. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, 2ª edición, págs. 555-566.
- Biolsi, T. y Zimmerman, L. J. (comps.) (1997). *Indians and Anthropologists: Vine Deloria and the Critique of Anthropology*, Tucson, University of Arizona Press.
- Bishop, R. (1998). «Freeing ourselves from neo-colonial domination in research: A Māori approach to creating knowledge», *Qualitative Studies in Education*, 11 (2), págs. 199-219.
- Bishop, R. y Glynn, T. (1992). «He kanohi kitea: Conducting and evaluating educational research», *New Zealand Journal of Educational Studies*, 27 (2), págs. 125-135.
- Bishop, R. y Glynn, T. (1999). «Researching in Māori contexts: An in-

- terpretation of participatory consciousness», *Journal of Intercultural Studies*, 20 (2), págs. 167-182.
- Brady, W. (1999). «Observing the Other», *Eureka Street*, 9 (1), págs. 28-30.
- Burger, J. (1987). *Report From the Frontier: The State of the World's Indigenous Peoples*, Londres, Zed Books.
- Chow, R. (1993). *Writing Diaspora: Tactics of Intervention in Contemporary Cultural Studies*, Bloomington, Indiana University Press.
- Churchill, W. (1993). «I am indigenist», en W. Churchill (comp.), *Struggle for the Land: Indigenous Resistance to Genocide, Ecocide, and Expropriation in Contemporary North America*, Monroe, Common Courage Press, págs. 403-451.
- Cook-Lynn, E. (1996). *Why I Can't Read Wallace Stegner and Other Essays: A Tribal Voice*, Madison, University of Wisconsin Press.
- Cram, F. (1993). «Ethics in Māori research», en L. Nikora (comp.), *Cultural Justice and Ethics*. Actas del Simposio de Justicia y Ética Culturales celebrado como parte de la conferencia anual de la Sociedad Psicológica de Nueva Zelanda, Wellington (Nueva Zelanda), Victoria University.
- Cram, F. (1997). «Developing partnerships in research: Pākehā researchers and Māori research», *Sites*, 35, págs. 44-63.
- Cram, F. (2001). «Rangahau Māori: Tona tika, tona pono—The validity and integrity of Māori research», en M. Tolich (comp.), *Research Ethics in Aotearoa New Zealand*, Auckland, Pearson Education, págs. 35-52.
- Cram, F., Keefe, V., Ormsby, C. y Ormsby, W. (1998). «Memorywork and Māori health research: Discussion of a qualitative method», *He Pukenga Kōrero: A Journal of Māori Studies*, págs. 37-45.
- Cumiskey, K. M. (1998). «(De) facing the Institutional Review Board, Wrangling the fear and fantasy of ethical dilemmas and research on “at-risk” youth», en J. Ayala y otros (comps.), *Speed Bumps: Reflections on the Politics and Methods of Qualitative Work*, Nueva York, State University of New York, Graduate School of Education, págs. 28-31.
- Deloria, V. (h.) (1995). *Red Earth, White lies: Native Americans and the Myth of Scientific Fact*, Nueva York, Scribner.
- Denzin, N. (1991). *Images of Postmodern Society: Social Theory and Contemporary Cinema*, Newbury Park, Sage.

- Denzin, N. y Lincoln, Y. S. (2000). «The discipline and practice of qualitative research», en N. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, 2ª edición, pág. 128.
- Durie, A. (1992). *Whaia te Ara Tika: Research methodologies and Māori*, Seminario acerca de la investigación māori en la Universidad de Massey, Palmerston North (Nueva Zelanda).
- Eidheim, H. (1997). «Ethno-political development among the Sami after World War II: The invention of self-hood», en H. Gaski (comp.), *Sami Culture in a New Era: The Norwegian Sami Experience*. Kárásjohka (Noruega), Davvi Girji, págs. 29-61.
- Elabor-Idemudia, P. (2002). «Participatory research: A tool in the production of knowledge in development discourse», en K. Saunders (comp.), *Feminist Development and Thought: Rethinking Modernity, Post-colonialism and Representation*. Londres, Zed Books, págs. 227-242.
- Fanon, F. (1963). *Wretched of the Earth*, Nueva York, Grove Press. (Obra original publicada en 1961.) [Hay traducción en castellano: *Los condenados de la tierra*, México, Fondo de Cultura Económica, 1965.]
- Fine, M., Weis, L., Weseen, S. y Wong, L. (2000). «For whom? Qualitative research, representations, and social responsibilities», en N. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, 2ª edición, págs. 107-132.
- Gaski, H. (comp.) (1997). *In the Shadow of the Midnight sun: Contemporary Sami Prose and Literature*, Kárásjohka (Noruega), Davvi Girji.
- Green, M. (2000). «Lived spaces, shared spaces, public spaces», en L. Weis y M. Fine (comps.), *Construction Sites: Excavating Race, Class, and Gender among Urban Youth*, Nueva York, Teachers College Press, págs. 293-304.
- Haig-Brown, C. y Archibald, J. (1996). «Transforming First Nations research with respect and power», *Qualitative Studies in Education*, 9 (3), págs. 245-267.
- Harjo, J. y Bird, G. (1997). *Reinventing the Enemy's Language. Contemporary Native Women's Writing of North America*, Nueva York, W. W. Norton and Company.
- Helu Thaman, K. (2003). *Re-presenting and Re-searching Oceania: A Suggestion for Synthesis*, Discurso central ante el Fondo de Investigación en Salud del Pacífico, Auckland, Health Research Council of New Zealand.

- Hill Collins, P. (1991). «Learning from the outsider within», en M. Fonow y J. A. Cook (comps.), *Beyond Methodology: Feminist Scholarship as Lived Research*, Bloomington, Indiana University Press, págs. 35-57.
- Humphery, K. (2000). *Indigenous Health and «Western research»*, trabajo presentado para la Unidad VicHealth Koori de Investigación en Educación y Desarrollo Comunitario, Melbourne, Centre for the Study of Health and Society, University of Melbourne.
- Humphery, K. (2002). «Dirty questions: Indigenous health and “Western research”», *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 25 (3), págs. 197-202.
- Jahnke, H. y Taiapa, J. (1999). «Māori research», en C. Davidson y M. Tolich (comps.), *Social Science Research in New Zealand: Many Paths to Understanding*, Auckland (Nueva Zelanda), Longman Pearson Education, págs. 39-50.
- Johnston, P. M. (2003). «Research in a bicultural context: The case in Aotearoa/New Zealand», en J. Swann y J. Pratt (comps.), *Educational Research Practice: Making Sense of Methodology*, Londres, Continuum, págs. 98-110.
- Jordan, S. (2003). «Who stole my methodology? Coopting PAR», *Globalisation, Societies and Education*, 1 (2), págs. 185-200.
- Kaomea, J. (2003). «Reading erasures and making the familiar strange: Defamiliarizing methods for research in formerly colonized and historically oppressed communities», *Educational Researcher*, 32 (2), págs. 14-25.
- Kelsey, J. (1995). *The New Zealand experiment*, Auckland, Auckland University Press.
- Keskitalo, J. H. (1997). «Sami post-secondary education — Ideals and realities», en H. Gaski (comp.), *Sami Culture in a New Era: The Norwegian Sami Experience*. Kárásjohka (Noruega), Davvi Girji, págs.155-171.
- King, N., Henderson, G. E. y Stein, J. E. (1999). *Beyond Regulations. Ethics in Human Subjects Research*, Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- Ladson-Billings, G. (2000). «Racialized discourses and ethnic epistemologies», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, 2ª edición, págs. 257-278.
- Langton, M. (1981). «Anthropologists must change», *Identity*, 4 (4), pág. 11.

- The Latina Feminist Group (2001). *Telling to Live: Latina Feminist Testimonios*, Durham (Carolina del Norte), Duke University Press.
- LeCompte, M. (1993). «A framework for hearing silence: What does telling stories mean when we are supposed to be doing science?», en D. McLaughlin y W. G. Tierney (comps.), *Naming Silenced Lives*, Nueva York, Routledge, págs. 9-28.
- Lincoln, Y. S. (1993). «I and thou: Method, voice, and roles in research with the silenced», en D. McLaughlin y W. G. Tierney (comps.), *Naming Silenced Lives*, Nueva York, Routledge, págs. 29-50.
- Little Bear, L. (2000). «Jagged worldviews colliding», en M. Battiste (comp.), *Reclaiming Indigenous Voice and Vision*, Vancúver, University of British Columbia Press, págs. 77-85.
- Maracle, L. (1996). *I Am Woman: A Native Perspective on Sociology and Feminism*, Vancúver, Press Gang Publishers.
- Marker, M. (2003). «Indigenous voice, community, and epistemic violence: The ethnographer's "interests" and what "interests" the ethnographer», *Qualitative Studies in Education*, 16 (3), págs. 361-375.
- McLaren, P. (1993). «Border disputes: Multicultural narrative, identity formation, and critical pedagogy in postmodern America», en D. McLaughlin y W. G. Tierney (comps.), *Naming Silenced Lives*, Nueva York, Routledge, págs. 201-236.
- Mead, H. M. (2003). *Tikanga Māori: Living by Māori Values*, Wellington (Nueva Zelanda), Huia Publications and Te Whare Wananga o Awanuiarangi Press.
- Memmi, A. (1967). *The Colonizer and the Colonized*, Boston, Beacon Press. [Hay traducción en castellano: *Retrato del colonizado*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1971.]
- Menzies, C. (2001). «Researching with, for and among indigenous peoples». *Canadian Journal of Native Education*, 25 (1), págs. 19-36.
- Mies, M. (1983). Towards a methodology for feminist research», en G. Bowles y R. D. Klein (comps.), *Theories of Women's Studies*, Nueva York, Routledge, págs. 117-139.
- Minh-ha, T. T. (1989). *Woman, Native, Other: Writing, Postcoloniality and Feminism*, Bloomington, Indiana University Press.
- Mohanty, C. (1984). «Under Western eyes: Feminist scholarship and colonial discourses», *Boundary*, 12 (3) y 13 (1), págs. 338-358.
- Moraga, C. y Anzaldúa, G. (comps.) (1983). *This Bridge Called my Back*, Nueva York, Kitchen Table Press.

- Moran, W. (1999). «Democracy and geography in the reregulation of New Zealand», en D. B. Knight y A. E. Joseph (comps.), *Restructuring Societies: Insights from the Social Sciences*, Ottawa, Carleton University Press, págs. 33-58.
- Moreton-Robinson, A. (2000). *Talkin' up to the White Woman: Indigenous Women and Feminism*, Santa Lucía (Australia), University of Queensland Press.
- Ngugi Wa Thiong'o (1997). *Writers in Politics: A Re-engagement with Issues of Literature and Society*, Oxford, James Currey. (Fecha original de publicación: 1981.)
- Peters, M. A. (2003). «Classical political economy and the role of universities in the new knowledge economy», *Globalization, Societies and Education*, 1 (2), págs. 153-168.
- Pidgeon, M. y Hardy, C. (2002). «Researching with aboriginal peoples: Practices and principles», *Canadian Journal of Native Education*, 26 (2), págs. 96-106.
- Pihama, L. (1993). *Tungia te Ururua Kia Tupu Whakarirorito te Tupu o te Haraheke*, tesis inédita de maestría, Auckland University.
- Pihama, L. (1994). «Are films dangerous?: A Māori woman's perspective on *The Piano*», *Hecate*, 20 (2), págs. 239-242.
- Pihama, L. (2001). *Tihei Mauriora: Honouring our Voices — Mana Wahine as a Kaupapa Māori Theoretical Framework*, tesis inédita de doctorado, Auckland University.
- Pihama, L., Cram, F. y Walker, S. (2002). «Creating methodological space: A literature review of Kaupapa Māori research», *Canadian Journal of Native Education*, 26 (1), págs. 30-43.
- Pritchard, S. (comp.) (1998). *Indigenous Peoples, the United Nations and Human Rights*, Londres, Zed Books.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist Methods in Social Research*, Nueva York, Oxford University Press.
- Rigney, L. (1999). «Internationalization of an indigenous anticolonial cultural critique of research methodologies. A guide to indigenist research methodology and its principles», *Wicazo SA Journal of Native American Studies Review*, 14 (2), págs. 109-121.
- Roman, L. G. y Eyre, L. (1997). *Dangerous Territories: Struggles for Difference and Equality in Education*, Nueva York, Routledge.
- Said, E. (1978). *Orientalism*, Londres, Vintage Books. [Hay traducción en castellano: *Orientalismo*, Barcelona, Random House, 2003.]

- Saunders, K. (comp.) (2002). *Feminist Development and Thought: Rethinking Modernity, Post-colonialism and Representation*, Londres, Zed Books.
- Sedgwick, E. K. (1991). *Epistemology of the Closet*, Nueva York, Harvester Wheatsheaf.
- Shiva, V. (1993). *Monocultures of the Mind*, Londres, Zed Books.
- Simon, J. y Smith, L. T. (comps.) (2001). *A Civilising Mission? Perceptions and Representations of the New Zealand Native Schools System*, Auckland (Nueva Zelanda), Auckland University Press.
- Smith, G. H. (1990). «The politics of reforming Māori education: The transforming potential of kura kaupapa Māori», en H. Lauder y C. Wylie (comps.), *Towards Successful Schooling*, Basingstoke, Falmer, págs. 73-89.
- Smith, G. H. (1992). *Research Issues Related to Māori Education*, Auckland (Nueva Zelanda), Research Unit for Māori Education, the University of Auckland.
- Smith, G. H. (1994). «For sale: Indigenous language, knowledge and culture», *Polemic: A Journal of the University of Sydney Law School*, 4 (3).
- Smith, L. T. (1991). «Te rapunga i te ao marama (the search for the world of light): Māori perspectives on research in education», en T. Linzey y J. Morss (comps.), *Growing up: The Politics of Human Learning*, Auckland (Nueva Zelanda), Longman Paul, págs. 46-55.
- Smith, L.T. (1992). «Māori women: Discourses, projects and mana wahine», en S. Middleton y A. Jones (comps.), *Women and Education in Aotearoa 2*, Wellington (Nueva Zelanda), Bridget Williams Books, págs. 33-51.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, Londres, Zed Books.
- Smith, L. T. (2000). «Kaupapa Māori research», en M. Battiste (comp.), *Reclaiming Indigenous Voice and Vision*, Vancúver, University of British Columbia Press, págs. 225-247.
- Smith, L. T. (2001). «Troubling spaces», *Journal of Critical Psychology*, 4, págs. 175-182.
- Smith, L. T., Smith, G. H., Boler, M., Kempton, M., Ormond, A., Chueh, H. C. y otros (2002). «“Do you guys hate Aucklanders too?” Youth: Voicing difference from the rural heartland», *Journal of Rural Studies*, 18, págs. 169-178.

- Spivak, G. (1987). *In Other Worlds: Essays in cultural politics*, Nueva York, Methuen.
- Stanley, L. y Wise, S. (1983). *Breaking out: Feminist Consciousness and Feminist Research*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Steinhauer, E. (2003). «Thoughts on an indigenous research methodology», *Canadian Journal of Native Education*, 26(2), págs. 69-81.
- Stewart, T. A. (1997). *Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations*, Nueva York, Doubleday/Currency.
- Stewart-Harawira, M. (octubre de 1999). «Neo-imperialism and the (mis)appropriation of indigenusness», *Pacific World*, 54, págs. 10-15.
- Te Awakotuku, N. (1991). *Mana Wahine Māori*, Auckland (Nueva Zelanda), New Women's Press.
- Te Awakotuku, N. (1999). «Māori women and research: Researching ourselves», en *Māori Psychology: Research and Practice*. Actas de un simposio auspiciado por la Unidad de Investigación Māorí y en Psicología, Hamilton (Nueva Zelanda), Waikato University, págs. 57-63.
- Te Hennepe, S. (1993). «Issues of respect: Reflections of First Nations students' experiences in post-secondary anthropology classrooms», *Canadian Journal of Native Education*, 20, págs. 193-260.
- Thomas, G. (2001). «The value of scientific engineering training for Indian communities», en K. James (comp.), *Science and Native American Communities*, Lincoln, University of Nebraska Press, págs. 149-154.
- Thompson, P. (1978). *The voices of the past*, Londres, Oxford University Press.
- Tierney, W. G. (2000), «Undaunted courage: Life history and the post-modern challenge», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, 2ª edición, págs. 537-554.
- Tomlins-Jahnke, H. (1997). «Towards a theory of mana wahine», *He Pukenga Kōrero: A Journal of Māori Studies*, 3 (1), págs. 27-36.
- Trask, H.-K. (1986). *Eros and Power: The Promise of Feminist Theory*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- Trask, H.-K. (1993). *From a Native Daughter: Colonialism and Sovereignty in Hawai'i*, Monroe (Maine), Common Courage Press.

- Vidich, A. J. y Lyman, S. M. (2000). «Qualitative methods: Their history in sociology and anthropology», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, págs. 37-84.
- Warrior, R. A. (1995). *Tribal Secrets: Recovering American Indian Intellectual Traditions*, Mineápolis, University of Minnesota Press.
- Wilmer, F. (1993). *The indigenous voice in world politics*, Newbury Park (California), Sage.
- Womack, C. S. (1999). *Red on Red: Native American Literary Separatism*, Mineápolis, University of Minnesota Press.
- Worby, G. y Rigney, D. (2002). «Approaching ethical issues: Institutional management of indigenous research», *Australian Universities Review*, 45 (1), págs. 24-33.

5

Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial

El enfoque kaupapa māorí en la creación de conocimiento¹

Russell Bishop

Uno de los desafíos experimentados por los investigadores māoríes [...] tuvo que ver con recuperar el espacio: en primer lugar, el espacio necesario para convencer a los māoríes del valor de una investigación hecha para los māoríes; en segundo lugar, el espacio para convencer a las diversas comunidades de investigación, fragmentadas pero poderosas, de la necesidad de una mayor implicación de los māoríes en la investigación; en tercer lugar y por último, el espacio para desarrollar enfoques y modalidades de investigación que tomen en cuenta, sin limitarse por ello, los legados de la investigación tradicional y los parámetros de la investigación tanto clásica como contemporánea. Lo que hoy se referencia como el enfoque kaupapa māorí [...] es el intento por recuperar ese espacio y por cumplir esas metas generales.

L. T. Smith (1999, pág. 183)

¹ **Nota del autor:** Este capítulo se basa en Bishop (1998a, 1998b). Estoy muy agradecido con Lous Heshusius, Norman Denzin y Donna Deyhle por la cuidadosa lectura que hicieron de los borradores de este capítulo. También le agradezco a Susan Sandretto por su fecunda asistencia en la preparación del texto. A todos los familiares y amigos que colaboraron en éste y otros proyectos de investigación a lo largo de los años les expreso mi gratitud. *Ma te Runga Rawa koutou, e tiaki, e manaaki.*

Este capítulo trata de identificar los modos en que determinados problemas de poder, incluyendo la iniciación, los beneficios, la representación, la legitimación y la responsabilidad son abordados en la práctica, en el marco de un enfoque indígena kaupapa māori, con vistas a promover la autodeterminación entre los participantes de la investigación. Además, mi argumentación busca exponer el modo en que este enfoque puede afectar a los investigadores formados y posicionados en las tradiciones de investigación occidentales.

Como a muchos otros pueblos convertidos en minorías, a los māoríes les concierne el hecho de que los investigadores educacionales hayan tardado tanto en reconocer la importancia de la cultura y de las diferencias culturales como componentes clave en toda práctica exitosa de la investigación y la comprensión. Como resultado de esta demora, todavía hoy vemos cómo los problemas principales de las relaciones de poder, la iniciación, los beneficios, la representación, la responsabilidad y la legitimación siguen siendo abordados en los términos de la agenda, las preocupaciones y los intereses propios de la cultura de los investigadores. El objetivo de este capítulo es identificar los modos en que semejante dominación puede ser abordada por los investigadores māoríes tanto como no-māoríes a través de la participación consciente en las aspiraciones, preferencias y prácticas culturales de los sujetos investigados.

Es importante situar este capítulo en el cuerpo de una literatura creciente que apunta a cuestionar los enfoques tradicionales de investigación con y/o para pueblos convertidos en minorías mediante el emplazamiento «de un grupo étnico en el centro de la investigación» (Tillman, 2002, pág. 4). Entre estos autores, se destacan Frances Rains, Jo-Ann Archibald y Donna Deyhle (2000), quienes dieron numerosos ejemplos de «intelectualidad, cultura, trayectorias profesionales y epistemologías indígenas, indioamericanas o nativo-americanas» (Tillman, 2002, pág. 5) al editar y prologar un número especial del *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)* titulado *Through Our Eyes and in Our Own Words – The Voices of Indigenous Scholars*. El análisis de la historia de las luchas de poder entre los investigadores académicos y los sujetos investigados efectuado por K. Tsianina Lomawaima (2000) pudo mostrar de qué modo la historia de la investigación universitaria (incluyendo la investigación educativa) de los indígenas americanos «estuvo signada por la historia mayor de dominación y opresión de las comunidades nativas» (pág. 14). De todos modos, la autora valora el modo en que el desarrollo de nuevos protocolos de investigación de parte de numerosas tribus muestra el camino hacia una academia más respetuosa y responsable. Con respecto a lo anterior, Verna Kirkness, Carl Urión y Jo-Ann Archibald en Canadá han promovido problemas de investigación de este tipo, en el marco

del *Canadian Journal of Native Education*. Además, Donna Deyhle y Karen Swisher (1997) han examinado el fortalecimiento de los enfoques orientados a la autodeterminación entre los pueblos indígenas de América del Norte. Otros autores involucrados en estas nuevas formas de investigación académica son los afroamericanos (Ladson-Billings, 1995, 2000; Stanfield, 1994; Tillman, 2002) y los académicos chicana y chicano (González, 2001; Moll, 1992; Reyes, Scribner y Scribner, 1999; Villegas y Lucas, 2002) quienes exigen que se le preste más atención a las relaciones de poder y al rol de la cultura en el proceso de investigación.

Sobre la base de los trabajos de estos (y otros) académicos para ilustrar algunas discusiones en este capítulo, mi exposición de la investigación culturalmente responsable se centrará en el pueblo māorí y sus experiencias de investigación como ejemplo de un debate mayor.

Los māoríes involucrados en la investigación: cuestiones de poder

A pesar de las garantías expresadas en el Tratado de Waitangi,² la colonización de Aotearoa / Nueva Zelanda y el subsiguiente dominio neocolonial, el interés por la investigación social y educacional continúa. Como resultado de este proceso, emergió una tradición de inves-

² Dos pueblos crearon Aotearoa / Nueva Zelanda cuando, en 1840, el gobernador militar Hobson y los jefes de Nueva Zelanda firmaron el Tratado de Waitangi, de parte de la Corona británica y de los descendientes māoríes de Nueva Zelanda, respectivamente. El tratado es considerado una carta fundacional en lo relativo a la distribución del poder en los procesos de toma de decisiones y la autodeterminación legítima de los māoríes, en tanto que pueblo indígena de Nueva Zelanda (Walker, 1990). Sin embargo, la historia ulterior de las relaciones entre los māoríes y los pākehā no fue la historia de dos pueblos amigos, unidos en el desarrollo conjunto de una sola nación, sino la historia de la dominación y marginalización de los māoríes de parte de los pākehā (Bishop, 1991b; Simon, 1990; Walker, 1990). Así se ha creado el mito de que nuestro país es «un solo pueblo» en el que las oportunidades son iguales para todos (Hohepa, 1975; Simon, 1990; Walker, 1990). Hoy en día, los resultados de la dominación colonial son evidentes en la falta de participación equitativa de los māoríes en todos los aspectos positivos y beneficiosos de la vida en Nueva Zelanda y su sobrerrepresentación en todos los aspectos negativos (Pomare, 1988; Simon, 1990). En la educación, por ejemplo, las políticas sucesivas de asimilación, integración, multiculturalismo (Irwin, 1989; Jones, McCulloch, Marshall, Smith y Smith, 1990) y Taha Māori (Holmes, Bishop y Glynn, 1993; G. H. Smith, 1990) que implementó el gobierno central, si bien estaban indudablemente orientadas al bienestar del pueblo māorí, sólo terminaban por subrayarles a los māoríes el apremio de subyugar su destino a las necesidades del Estado-Nación, cuyos objetivos eran definidos siempre por la mayoría pākehā.

tigación³ entre los māoríes dedicada predominantemente a las problemáticas y los intereses de los investigadores no-māoríes, tal como los define y organiza la visión del mundo propia de éstos.

De este modo, los investigadores en Aotearoa / Nueva Zelanda desarrollaron una tradición de investigación que perpetuó las asimetrías propias del poder colonial, subestimando y menospreciando, por lo tanto, el conocimiento māorí y los procesos y las prácticas de aprendizaje de los māoríes, de modo de fortalecer aquellos propios de los colonizadores y sus adherentes. Un enfoque investigativo de patología social se desarrolló en Aotearoa / Nueva Zelanda y se capilarizó a todos los eslabones del proceso de investigación. Las ideas centrales de este enfoque son la «incapacidad» de la cultura māorí para lidiar con problemáticas humanas y su supuesta inferioridad con respecto a la cultura de los colonizadores. Más aún, estas prácticas lograron consolidar una ideología de la superioridad cultural que impide el desarrollo de procesos de distribución del poder y de legitimación de epistemologías y cosmologías culturales diversas.

Por otro lado, la investigación tradicional siempre ha representado de manera errónea la mirada y los modos de conocimiento del pueblo māorí, mediante su simplificación, su aglutinación y su mercantilización para «consumo» de los colonizadores. Estos procesos, consecuentemente, representaron de un modo inexacto las experiencias de los māoríes, quitándoles por tanto su autenticidad y su voz. Este tipo de investigación ha desplazado la experiencia viva de los māoríes y el significado que estas experiencias tienen en pos de la voz «autorizada» del experto en metodologías de investigación, que sólo se apropia de la experiencia māorí desterrándola de sus propios términos y traduciendo a los términos de su propia «experticia». Muchas de estas versiones tergiversadas de las prácticas culturales māoríes han pasado a formar parte de la mitología cotidiana de Aotearoa / Nueva Zelanda, y son creídas tanto por māoríes como por no-māoríes, y es indudable que la investigación social y educacional tradicional contribuyó a que así fuera. Por este motivo, para los māoríes es importante determinar a quién responden los investigadores. ¿Quién tiene control de la iniciación, los procedimientos, las evaluaciones, la construcción y la distribución del conocimiento de cuño reciente? Según análisis realizados

³ «Tradicional» es utilizado aquí en referencia a la «tradición» de investigación que emergió en Nueva Zelanda como resultado del dominio de la cosmovisión occidental en los institutos de investigación. Ya existían con anterioridad a la llegada de los europeos, sin embargo, modalidades auténticamente māoríes de acceder, definir y proteger el conocimiento. Estos procesos culturales māoríes fueron primero protegidos por el Tratado de Waitangi, luego marginalizados, y hoy nuevamente legitimados en el marco de la práctica discursiva y cultural māorí.

tanto por mí (Bishop, 1996, 1998b) como por Linda Tuhiwai Smith (1999), el control sobre la legitimación y la representación se mantiene dentro del dominio de los paradigmas coloniales y neocoloniales, y las particularidades locales de la iniciación y la responsabilidad se sitúan en marcos culturales occidentales, lo cual impide claramente el despliegue de las formas culturales y los procesos de iniciación y responsabilidad propios del pueblo māorí.

Las epistemologías de investigación tradicionales desarrollaron métodos para iniciar investigaciones y acceder a los participantes de investigación que están localizados en el marco de las preferencias y prácticas culturales del mundo occidental, y no de los propios māoríes. Por ejemplo, la preocupación por la neutralidad, la objetividad y la distancia de parte de los investigadores educacionales enfatizó el valor de estos conceptos como criterios de autoridad, representación y responsabilidad, lo cual alejó a los māoríes de la participación en la construcción, validación y legitimación del conocimiento. Como resultado de esta preeminencia de los criterios occidentales, los māoríes están cada vez más involucrados en el problema de quién, efectivamente, va a sacar rédito de una investigación dada. Tradicionalmente, primó un enfoque según el cual la investigación se orientaba según las preocupaciones, los intereses y los métodos del investigador, y los beneficios a buscar eran estipulados primordialmente por el investigador mismo, relegando a un segundo plano a otros posibles beneficiarios.

El Cuadro 5.1 resume estas preocupaciones, evidenciando que el análisis de las preocupaciones por la investigación del pueblo māorí revela cinco crisis que afectan a los pueblos indígenas:

Cuadro 5.1. Preocupaciones del pueblo māorí respecto de los focos de investigación en circunstancias en que el investigador detenta el poder respecto de la iniciación, los beneficios, la representación, la legitimación y la responsabilidad.

Iniciación:	Esta preocupación hace foco en el modo en que un proceso de investigación comienza, y qué intereses, problemas y métodos determinan / definen los resultados. La investigación tradicional desarrolló métodos para iniciar investigaciones y acceder a los participantes localizados en el marco de las preferencias y prácticas culturales del mundo occidental.
-------------	---

Beneficios:	La cuestión de los beneficios atañe al problema de quién, efectivamente, va a sacar rédito de una investigación dada, y de los eventuales damnificados. Los mǎoríes están cada vez más preocupados sobre este importante aspecto político porque, tradicionalmente, primó un enfoque según el cual la investigación se orientaba de acuerdo con las preocupaciones, los intereses y los métodos del investigador, y los beneficios a buscar eran estipulados sobre todo por el investigador mismo, relegando a un segundo plano a otros posibles beneficiarios.
Representación:	¿Qué investigación ofrece una descripción adecuada de la realidad social? La investigación tradicional siempre ha representado de manera errónea la mirada y los modos de conocimiento del pueblo mǎorí, mediante su simplificación, su aglutinación y su mercantilización, para «consumo» de los colonizadores. Estos procesos, consecuentemente, representaron de un modo inexacto las experiencias de los mǎoríes, quitándoles por tanto su autenticidad y su voz. Este tipo de investigación ha desplazado la experiencia viva de los mǎoríes y el significado que estas experiencias tienen en pos de la voz «autorizada» del experto en metodologías de investigación, que sólo se apropia de la experiencia mǎorí desterrándola de sus propios términos y traduciéndola a los términos de su propia «experticia». Muchas de estas versiones tergiversadas de las prácticas culturales mǎoríes han pasado a formar parte de la mitología cotidiana de Aotearoa / Nueva Zelanda, y son creídas tanto por mǎoríes como por no-mǎoríes.
Legitimación:	Este problema concierne a la pregunta por la autoridad que le exigimos a un texto. La investigación tradicional subestimó y menospreció el conocimiento mǎorí y los procesos y las prácticas de aprendizaje propias de los mǎoríes, de modo de fortalecer aquellos propios de los colonizadores y sus adherentes. Este enfoque investigativo de patología social enfatiza la «incapacidad» de la cultura mǎorí para lidiar con problemáticas humanas y su supuesta inferioridad con respecto a la cultura de los colonizadores. Estas prácticas lograron consolidar una ideología de la superioridad cultural que impide el desarrollo de

	procesos de distribución del poder y de legitimación de epistemologías y cosmologías culturales diversas.
Responsabilidad:	Esta preocupación cuestiona la responsabilidad de los investigadores. ¿Quién tiene control de la iniciación, los procedimientos, las evaluaciones, las construcciones textuales y la distribución del conocimiento de cuño reciente? La investigación tradicional afirmaba que todos tenemos un derecho inalienable a utilizar los conocimientos existentes y suponía que los descubrimientos de una investigación debían formularse según criterios localizados en los marcos epistemológicos de la investigación tradicional, creando especificaciones locales de responsabilidad inscritas en los marcos culturales de Occidente.

Desde adentro / Desde afuera: ¿Quién puede realizar investigaciones en entornos culturales indígenas?

Las preocupaciones respecto de la iniciación, los beneficios, la representación, la legitimación y la responsabilidad suscitan una cantidad de problemáticas en relación con el modo en que debería efectuarse la investigación de los *mãoríes* y otros pueblos indígenas. Sin embargo, quizás es importante tener en cuenta, antes de empezar, la cuestión de quién debe llevar a cabo la investigación.

Una respuesta válida a esta pregunta sería la de recurrir a una posición esencialista y proponer que los investigadores miembros de una comunidad pueden, desde adentro, emprender la investigación de un modo mucho más sensible y responsable que los investigadores «de afuera». Como observan Merriam y otros (2001), «ha sido usual la suposición de que una investigación desde adentro significa acceso fácil, capacidad de formular preguntas más significativas y de leer datos no verbales y, sobre todo, capacidad de proyectar una comprensión más verdadera y auténtica de la cultura que se somete a estudio» (pág. 411). Por otro lado, desde luego existe la preocupación de que los investigadores internos a una comunidad sean demasiado parciales, o de que se encuentren demasiado próximos a lo que estudian como para formularse preguntas críticas.

Sea cual fuere el caso, esta comprensión presupone una homogeneidad que está lejos de la diversidad real y la complejidad que caracterizan la vida de los pueblos indígenas, e ignora el impacto que pueden

tener la edad, la clase, el género, la educación, la raza, entre otras variables, sobre la relación investigador-investigado. Esta comprensión puede aparecer incluso entre investigadores que podrían considerarse «internos». Numerosos estudios de investigadores que inicialmente se consideraban «internos» (Brayboy y Deyhle, 2000; Johnson-Bailey, 1999; Merriam y otros, 2001; L. T. Smith, 1999) confirman este problema. Del mismo modo, tal como puntualiza Linda Tuhiwai Smith (1999), los investigadores indígenas entrenados en metodologías occidentales, incluso si se encuentran íntimamente relacionados con los miembros de la comunidad estudiada, van a privilegiar técnicas y metodologías que probablemente marginalizarán la contribución de las comunidades a la investigación. Esto significa que los investigadores indígenas no van a realizar automáticamente investigaciones en la modalidad cultural apropiada sólo porque la comunidad que estén investigando sea la propia.

De cualquier modo, como observa la académica nativa estadounidense Karen Swisher (1998), el dilema persiste en la medida en que, más allá de los esfuerzos por escuchar las voces y los relatos de los pueblos estudiados, y presentarlos de manera tal de «alentar a los lectores a leer a través de una lente diferente [...], una buena parte de la investigación actual todavía es presentada desde un punto de vista externo» (pág. 191). Por otra parte, y a pesar de los problemas que los investigadores indígenas son sin dudas capaces de formular, Swisher argumenta que los académicos nativos estadounidenses necesitan involucrarse activamente y no ser meros sujetos o consumidores de la investigación. La académica argumenta que este involucramiento será de ayuda para mantener la investigación bajo el control de los sujetos investigados. Swisher cita (entre otras fuentes) un informe para el diálogo interregional de 1989, titulado *Our Voices, Our Vision: American Indian Speak Out for Educational Excellence*, como un ejemplo de investigación dirigida a la autodeterminación de la comunidad involucrada: «desde la concepción del formato del diálogo hasta la presentación de los datos y su publicación, los indios estuvieron a cargo del proyecto y lo llevaron adelante; y la pregnancia de sus voces y preocupaciones es patente» (pág. 192).

Según Swisher (1998), lo que falta en la plétora de libros, revistas y artículos sobre indios producidos por no-indios es «la pasión desde adentro, y la autoridad para formular preguntas nuevas y diferentes sobre la base de las historias y las experiencias de los indígenas» (pág. 193). Según la autora, la diferencia implica mucho más que diferentes concepciones del conocimiento; concierne «al conocimiento de que las cosas que pensamos están fundamentadas en principios de soberanía y autodeterminación; y que en esa medida son creíbles» (pág. 193). En este sentido, Swisher deja en claro que «los indios también creen tener las respuestas para los problemas de la educación india, y sienten que

deben hablar por sí mismos» (pág. 192). Si trasladáramos este argumento a otros contextos culturales indígenas, veríamos que funciona como un reclamo por el poder de definición sobre la investigación, de tal modo que la iniciación, los beneficios, la representación, la legitimación y la responsabilidad estén del lado de los indígenas. Swisher (1998) identifica una actitud de «podemos y debemos hacerlo nosotros mismos», aunque es claro de todos modos que los no-indígenas deben ayudar, pero no en el modo impositivo del pasado. Por supuesto, esto conlleva la pregunta acerca de cuáles son, efectivamente, las posiciones disponibles en este nuevo escenario, tanto para los investigadores no indígenas como para los indígenas.

Tillman (2002), al considerar quién debería guiar la investigación sobre las comunidades afroamericanas, sugiere que no se trata solamente de que el investigador mismo deba ser afroamericano. «Más bien, lo importante es determinar si el investigador tiene el conocimiento cultural necesario como para interpretar adecuadamente y dar validez a las experiencias de los afroamericanos en el contexto del fenómeno estudiado» (pág. 4). Margie Maaka, en la edición 2003 de la conferencia conjunta de la Asociación Neocelandesa para la Investigación Educativa y la Asociación Australiana para la Investigación Educativa, amplió esta noción al preguntarse dónde deberían situarse los investigadores no indígenas, teniendo en cuenta que los māoríes deben tener el control de la agenda de investigación y deben ser quienes fijen los parámetros metodológicos. Así y todo, desde su punto de vista, otros pueden responder a la investigación de los indígenas y tomar parte en la investigación. En otras palabras, se trata de investigación māorí hecha por y para los māoríes, con la participación y asistencia de invitados no-māoríes.

En lo que respecta a investigadores nativos, Jacobs-Huey (2002) y L. T. Smith (1999) enfatizan la potencia de la reflexividad crítica. Jacobs-Huey afirma que «la reflexividad crítica en la escritura tanto como en la identificación del investigador nativo puede servir para resistir la acusación de “jugar la carta nativa” a través de una preferencia no-crítica por el propio *status* de investigador integrante de una comunidad» (pág. 799). Smith señala que «en un nivel general, los investigadores internos a la comunidad deben encontrar modos de pensar críticamente sobre sus procesos, sus relaciones y la calidad y la riqueza de sus datos y análisis. También deben hacerlo los investigadores de afuera...» (Smith, 1999, pág. 137).

Investigadores como Narayan (1993), Griffiths (1998) y Bridges (2001) explican que ya no es útil pensar en la pertenencia o no-pertenencia de los investigadores a una comunidad; los investigadores deben posicionarse «en términos de identidades fluidas al interior de un campo de comunidades y relaciones de poder entrelazadas» (Nara-

yan, 1993, pág. 671). Narayan propone que, en lugar de determinar la pertenencia eventual del investigador a la comunidad,

lo que debemos poner bajo nuestro foco es la calidad de las relaciones con la gente que tratamos de representar en nuestros textos; ¿son vistos como puro forraje para alimentar afirmaciones autocentradadas profesionalmente respecto de un Otro generalizado? ¿O son aceptados como sujetos dotados de voz, con opiniones y dilemas específicos, como personas con las cuales nos unen determinados lazos de reciprocidad...? (1993, pág. 672)

Este capítulo ofrece estrategias para desarrollar este involucramiento y estas aspiraciones mediante un reposicionamiento discursivo de todos los investigadores, una reorientación que permita operativizar la autodeterminación de los pueblos indígenas.

La investigación kaupapa māorí⁴

Un nuevo enfoque de investigación indígena surgió en Aotearoa / Nueva Zelanda, en respuesta al malestar con la investigación tradicional y su desfase con respecto a la vida māorí. Este enfoque, denominado investigación kaupapa māorí, está poniendo en duda la hegemonía de la cosmovisión pākehā en la esfera del trabajo investigativo. La investigación kaupapa māorí surge del amplio movimiento de revitalización étnica que siguió a la rápida urbanización de los māoríes en Nueva Zelanda, en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, y que floreció en las décadas de 1970 y 1980, con el fortalecimiento de la conciencia política en el seno de las comunidades māoríes. Más recientemente, a fines de 1980 y durante la década de 1990, esta conciencia permitió la revalorización de las aspiraciones, las preferencias y las prácticas culturales māoríes entendidas como una actitud filosófica y educacional productiva, de la mano de un movimiento de resistencia⁵ a la hegemonía del discurso dominante.⁶ Por lo tanto, kaupapa

⁴ Véase el glosario de términos māoríes.

⁵ El concepto de hegemonía es utilizado aquí en el sentido de Michel Foucault (Smart, 1986), quien sugiere que la hegemonía es un proceso insidioso, adquirido de la manera más efectiva a través de «prácticas, técnicas y métodos que se infiltran en las mentes y en los cuerpos, las prácticas culturales que producen comportamientos y creencias, los deseos, los gustos y las necesidades como cualidades y propiedades que ocurren al parecer naturalmente, encarnadas en la realidad psíquica y física del ser humano» (pág. 159).

⁶ Utilizo el término «discurso» para referirme al lenguaje en uso o en acción a nivel social.

māorí supone una toma de posición comprometida con el análisis crítico de las relaciones de poder desiguales actualmente vigentes en el marco más amplio de la sociedad neocelandesa. Estas relaciones surgen de la firma del Tratado de Waitangi en 1840, como estructuras para la opresión del pueblo māorí. Estas posiciones incluyen el rechazo de los discursos hegemónicos y despreciativos del estilo «los māoríes no pueden arreglárselas solos» así como un compromiso con el poder de concientización y politización a través de la lucha por libertades sociales y civiles más amplias (G. H. Smith, 1997).

En muchas de sus dimensiones específicas, la investigación kaupapa māorí se aleja de la investigación tradicional. Un punto de atención principal en el enfoque investigativo kaupapa māorí es la operativización de la autodeterminación (*tino rangatiratanga*) por parte del pueblo māorí (Bishop, 1996; Durie, 1994, 1995, 1998; Pihama, Cram y Walker, 2002; G. H. Smith, 1997; L. T. Smith, 1999). En términos de Durie (1995), la autodeterminación «capta un sentido de lo propio y del control activo sobre el futuro» (pág. 16). Este posicionamiento es consistente con el Tratado de Waitangi, que aseguró a los māoríes la capacidad de «determinar sus propias políticas, participar activamente en el desarrollo y la interpretación de la ley, asumir la responsabilidad sobre sus propios negocios y planear con vistas a las necesidades de las generaciones futuras» (Durie, 1995, pág. 16). Además, la promoción de la autodeterminación incluye beneficios por fuera de estos aspectos: un estudio de hogares māoríes de diez años de duración dirigido por Durie (1998) mostró que el desarrollo de una identidad consolidada les ofrece a los māoríes ventajas que pueden

proporcionar cierta protección contra las condiciones de salud deficientes; a menudo, el sentido de la identidad se asocia con la participación educacional activa y con un perfil laboral positivo. El corolario es que el acceso reducido a los recursos māoríes, y al mundo māorí en general, puede estar asociado con desventajas culturales, sociales y económicas (págs. 58-59).

Este enfoque cuestiona el lugar del poder y del control sobre la investigación en los temas de iniciación, beneficios, representación, legitimación y responsabilidad que hemos expuesto arriba, y que ahora se localizan en otro marco de referencia, otra visión del mundo. Kaupapa māorí está cuestionando, por ende, la hegemonía de la investigación individualista tradicional que primordialmente, al menos en su forma actual, beneficia a los investigadores y sus objetivos. En cambio, la investigación kaupapa māorí es colectivista; se orienta en beneficio de todos los participantes y de acuerdo con una agenda determinada colectivamente; de esta manera define y reconoce las aspiraciones a la

investigación de parte de los māoríes y, simultáneamente, desarrolla e implementa sus prácticas de investigación, con sus determinadas preferencias teóricas y metodológicas.

Kaupapa māorí es un discurso surgido de la comunidad māorí, y legitimado por ella. El investigador de la educación māorí Graham Hingangaroa Smith (1992) describe la investigación kaupapa māorí como «la filosofía y la práctica del ser y hacer māorí» (pág. 1). Esta definición presupone la legitimidad garantizada de la cultura māorí en términos sociales, políticos, históricos e intelectuales, en la medida en que abre una orientación «en la cual el lenguaje, la cultura, el conocimiento y los valores māoríes son aceptados en su propio derecho» (pág. 13). Linda Tuhiwai Smith (1999), otra exponente líder de este enfoque de investigación, sostiene que esta definición provee medios a partir de los cuales las comunidades de los investigadores y los investigados pueden «involucrarse en el diálogo sobre el establecimiento de las prioridades, las políticas y las prácticas que dirigirán la investigación para, por y con los māoríes» (pág. 183).

Un presupuesto fundamental del enfoque de investigación kaupapa māorí es que la misma práctica discursiva kaupapa māorí sitúa a los investigadores en la posición de operativizar la autodeterminación en términos de posicionamiento y comportamiento agenciales o activos para los participantes de la investigación. Este presupuesto cuestiona la dicotomización esencialista del debate sobre investigadores internos y externos a la comunidad, en cuanto les ofrece una posición discursiva a los investigadores que resulta independiente de su etnicidad. Un posicionamiento de este tipo es posible debido a que los presupuestos, aspiraciones y prácticas culturales del pueblo māorí se utilizan en un sentido tanto literal como figurado para implementar y organizar el proceso de investigación. Más aún, los temas de investigación asociados, como la iniciación, los beneficios, la representación, la legitimación y la responsabilidad son abordados y comprendidos en la práctica por los mismos practicantes de la investigación kaupapa māorí y en el marco del contexto cultural de los participantes de la investigación.

Esta comprensión cuestiona los modos tradicionales de definir, construir y proveer conocimiento sobre los pueblos indígenas y el proceso de autocrítica, llamado a veces «cambio de paradigma», que los investigadores occidentales utilizan como un modo de «purificar» el pensamiento y acceder a lo que consideran su versión de la «verdad». Los pueblos indígenas desafían este proceso que sólo apunta a que el control de la agenda de investigación se mantenga en el dominio cultural de los investigadores o sus instituciones.

Un posicionamiento kaupapa māorí implica suponer que los modos māoríes de definir, proteger y proveer conocimiento preexistían

a la llegada de europeos al área de Aotearoa / Nueva Zelanda. Estos procesos culturales māoríes fueron primero protegidos por el Tratado de Waitangi, y luego marginalizados; sin embargo, siempre han sido legítimos en el marco de los discursos culturales māoríes. Como ocurre con otras iniciativas kaupapa māorí en educación, salud y bienestar social, la investigación kaupapa māorí es, como lo explica Irwin (1994), una práctica basada epistemológicamente en las especificidades y preferencias culturales māoríes.⁷ En términos de Olssen (1993), las iniciativas māoríes son «productivas en el nivel epistemológico en la construcción de una visión del mundo y en el posicionamiento de la gente en relación con su sistema de clasificaciones, que toma forma a partir de su interrelación con una serie infinita de otros elementos dentro de un campo social determinado» (pág. 4).

De cualquier manera, lo dicho hasta aquí no implica que nuestro análisis promueva una visión esencialista de la cultura māorí, en la cual todos los māoríes deben actuar de acuerdo con pautas predeterminadas, precisamente porque los māoríes constituyen un pueblo tan diverso como cualquier otro. Uno de los logros más consistentes del estudio longitudinal de las familias māoríes *Te Hoe Nuku Roa* que llevó adelante Durie (1998), justamente, es el de haber identificado esta diversidad en el marco de las comunidades māoríes. De acuerdo con Pihama y otros (2002), estos resultados implican que el análisis kaupapa māorí debe tomar en cuenta la diversidad. Los autores sostienen que el análisis kaupapa māorí es para todos los māoríes «y no sólo para

⁷ Irwin (1992a) sostiene que, con anterioridad a la firma del Tratado de Waitangi y la colonización de Aotearoa / Nueva Zelanda, existió «todo un sistema educativo māorí, de características brillantes y complejas», cuya «visión, tanto como sus procesos educativos y sus resultados patentes», venía dada simplemente por «el desarrollo del pueblo māorí» (pág. 9). La protección de este sistema educativo fue garantizada por el Artículo 2 del Tratado de Waitangi, así como el Artículo 3 garantizó a los māoríes, en tanto que ciudadanos de Aotearoa / Nueva Zelanda, el acceso equitativo a la educación. Las prácticas que siguieron defraudaron estas promesas, y el resultado de ello es la crisis educativa actual (L. Davies y Nicholl, 1993; Jones y otros, 1990). El sistema educativo desarrollado en Aotearoa / Nueva Zelanda tras el Tratado, compuesto por las escuelas misioneras (Bishop, 1991a), las escuelas nativas (Simon, 1990) y las escuelas normales de la actualidad (Irwin, 1992a), fue incapaz de «validar exitosamente el matauranga māorí, dejándolo en un estado marginalizado y precario» (Irwin, 1992a, pág. 10). Más aún, mientras que la escolaridad normal no les sirve a los māoríes (L. Davies y Nicholl, 1993), las iniciativas escolares māoríes como Te Kohanga reo (escuelas medias preparatorias māoríes), Kura Kaupapa Māorí (escuelas medias primarias māoríes), Whare Kura (escuelas medias secundarias māoríes) y Whare Waananga (instituciones terciarias māoríes), «desarrolladas desde el interior de la comunidad māorí para intervenir activamente en las crisis lingüísticas, culturales, educativas, sociales y económicas que afronta la comunidad māorí *son exitosas desde el punto de vista de los propios māoríes*» (G. H. Smith, 1992, pág. 1. Énfasis añadido).

grupos o individuos en particular. Kaupapa māorí no es propiedad de ningún grupo, así como no puede definirse de acuerdo con criterios que les nieguen a los māoríes el acceso a su articulación» (pág. 8). En otras palabras, el análisis kaupapa māorí debe beneficiar, en sus principios y en su práctica, a los māoríes, de un modo tal que se aborde productivamente la realidad actual de la marginalización y la herencia del colonialismo y del neocolonialismo.

Ejemplos de prácticas de investigación culturalmente responsables

El presente análisis se basa en una cantidad de estudios realizados por mí con las metodologías de la investigación kaupapa māorí. El primer estudio, *Collaborative Research Stories: Whakawhanaungatanga* (1996; véase también Bishop, 1998b), fue un metaestudio colaborativo de cinco proyectos que abordaban problemáticas māoríes en la investigación, orientado a determinar los modos mediante los cuales un grupo de investigadores abordaron las preocupaciones por la investigación de los māoríes y lo que la experiencia de investigación significaba para cada uno de los investigadores. Estas experiencias y las interpretaciones asociadas de los investigadores fueron, a su vez, investigadas en función de una construcción colaborativa de los relatos de investigación. El objetivo era involucrarse en un proceso de reflexión crítica y construir un discurso sobre la base de los encuentros formales e informales que formaban parte de cada proyecto, con vistas a conectar ciertos problemas epistemológicos con el conocimiento indígena mediante la descripción de proyectos de investigación contantes y sonantes. El metaestudio examinó el modo en el que un grupo de investigadores abordó la importancia de desarrollar poder y control en el ejercicio de investigación, con vistas a promover el tino Rangatiratanga entre los māoríes, es decir, actuar como profesionales de la educación de un modo coherente con el artículo 2 del Tratado de Waitangi.⁸ Tam-

⁸ El artículo 2 del Tratado de Waitangi afirma, en una traducción inglesa de la versión original māorí: «La Reina de Inglaterra se compromete a proteger a los jefes, las subtribus y todo el pueblo de Nueva Zelanda en el ejercicio inigualado de su soberanía sobre las tierras, las ciudades y todos los tesoros del país. Por el otro lado, los Jefes de la Confederación y todos los jefes se comprometen a vender tierras a la Reina a un precio convenido entre el vendedor de tierra y el comprador, siendo este último un agente oficial de la Reina» (Kawharu, citado en Consedine y Consedine, 2001, pág. 236). Ésta es la primera parte del artículo, relevante para nuestra argumentación en cuanto muestra cómo a los jefes māoríes les fue prometido el control sobre todo lo que atesoraban.

bién hablé con otros investigadores que aceptaron el desafío de ser re-posicionados en la investigación y en la práctica discursiva llamada kaupapa māorí.

En efecto, el metaestudio buscó investigar mi propia posición como investigador en el marco de una reflexión común sobre experiencias compartidas y una construcción común de los significados de estas experiencias; una posición en la cual los relatos de los otros participantes se fundían con el mío y creaban nuevas narraciones. Estas *narraciones colaborativas* trascienden el mero énfasis en las experiencias compartidas y hacen foco en la conectividad, el involucramiento y el compromiso con los otros participantes de la investigación, en el marco de la visión del mundo y la práctica discursiva en las cuales funcionan. El estudio buscó identificar lo que constituye este involucramiento y qué implicancias tiene su constitución para promover la autodeterminación, la potencia política y la propia voz entre los participantes de la investigación, examinando los conceptos de *conciencia cultural participativa* y *conectividad* en la práctica discursiva māorí.

El segundo estudio, *Te Toi Huarewa: Teaching and Learning in Total Immersion Māori Language Educational Settings* (Bishop, Berryman y Richardson, 2002), intentó identificar estrategias y materiales de enseñanza y aprendizaje reales, y los modos mediante los cuales los docentes evaluaban y monitoreaban la efectividad de su enseñanza en programas de lectura y escritura en māorí para alumnos de 5 a 9 años. Tras un breve período en el cual se establecieron relaciones de trabajo y se determinó conjuntamente una agenda de investigación orientada a identificar lo que efectivamente hacen los docentes en sus clases y el porqué de sus métodos de enseñanza, los investigadores buscaron operativizar las preocupaciones kaupapa māorí respecto de la primacía absoluta de la autodeterminación de los participantes de la investigación respecto de temas de representación y legitimación. La estrategia consistió en llevar a cabo entrevistas y dirigir procesos de observación, seguidos por reflexiones de parte de los docentes respecto de lo que se había observado en el curso de las entrevistas de estimulación de recuerdos (Calderhead, 1981). Estas entrevistas que siguieron a la observación enfocaban las interacciones específicas observadas en el aula. A los maestros se les pedía que reflexionaran sobre lo que se había observado y que sumaran su propia producción de sentido a la discusión, de modo de co-construir una imagen descriptiva de sus propias prácticas en el aula. En otras palabras, se los alentaba a pensar y explicar, en sus propios términos, por qué hacían lo que hacían. A través de este procedimiento, nos explicaron que, en el desarrollo de las clases, situaban la cultura en el centro de la relación de aprendizaje, poniendo en práctica los procesos que nosotros, luego, reconocimos en el curso de la investigación (según Gay, 2000; Villegas y Lucas,

2002) como un contexto de aprendizaje culturalmente responsable y apropiado.

El tercer estudio, *Te Kotahitanga: The Experiences of Year 9 and 10 Māori Students in Mainstream Classrooms* (Bishop, Berryman y Richardson, 2003), es un trabajo en vías de realización, un proyecto de desarrollo investigativo-profesional que, a la fecha de entrega de este texto, está entrando en su tercera fase de implementación en doce escuelas con unos 360 profesores. El proyecto comenzó en 2001 con el objetivo de abordar la autodeterminación de parte de los estudiantes māoríes de escuelas secundarias, hablando con ellos y otros participantes de su proceso de aprendizaje respecto de lo que implica limitar y/o mejorar su rendimiento educacional. Al comienzo, se recolectaron relatos de la experiencia producidos por estudiantes māoríes seleccionados en un rango que va del compromiso al descompromiso (tal como lo definían sus propias escuelas) en cinco colegios secundarios normales no modificados estructuralmente, a partir del empleo de métodos de narración colaborativa. Este abordaje se parece mucho al del llamado *testimonio* [en castellano en el original], en el sentido de que la intención del narrador directo (el participante de la investigación) es valerse de un interlocutor (el investigador) para que su situación llame la atención de una audiencia «a la cual él o ella normalmente no tendría acceso, en función de su misma condición de subalterno, puesta en evidencia por el *testimonio*» (Beverley, 2000, pág. 556). En este proyecto de investigación, los estudiantes compartieron sus relatos sobre la experiencia de la escolaridad de modo que los profesores, que de otra manera no hubieran tenido acceso a esos relatos, pudieran reflexionar al respecto en los términos propuestos por las experiencias y miradas de los propios estudiantes.

Fue a partir de estas historias asombrosas que se desarrolló el resto de este proyecto. En sus relatos, los estudiantes pudieron identificar con claridad las influencias principales que afectaban su rendimiento educacional, articulando el impacto y las consecuencias de vivir en un espacio marginalizado. Es decir, explicaron de qué modo sus docentes los percibían de un modo patológico y de qué manera esta percepción tuvo efectos negativos sobre sus vidas. Además, le contaron al equipo de investigadores de qué modo los docentes, al cambiar su manera de relacionarse e interactuar con los estudiantes māoríes, pudieron crear un contexto de aprendizaje en el cual el rendimiento educacional de los estudiantes māoríes pudiera mejorar, a medida que la autodeterminación de los estudiantes māoríes, nuevamente, era situada en primer término en la definición de la relación de aprendizaje.

Este enfoque concuerda con Ryan (1999), quien afirma que una solución a la unilateralidad de representaciones promovida por los discursos dominantes (en este caso, patologizantes) es la de retratar los

hechos como se hiciera en los relatos colaborativos de los estudiantes m̃aoríes, en términos de «discursos que rivalizan, en lugar de la simple proyección de imágenes inadecuadas» (pág. 187). Ryan sugiere que este enfoque, más que buscar la verdad o las «descripciones reales», permite que los discursos previamente marginalizados «emergen y compitan de igual a igual con los discursos previamente dominantes» (pág. 187).

Sobre la base de las afirmaciones de los estudiantes m̃aoríes de los años noveno y décimo (de 14 a 16 años de edad), el equipo de investigación desarrolló un «perfil de enseñanza efectiva». En conjunto con otras informaciones procedentes de los relatos de las experiencias de parte de los tutores de los estudiantes, de los directivos de las escuelas y de los profesores, así como de la bibliografía utilizada, este perfil de enseñanza efectiva sentó los cimientos para un programa de desarrollo profesional que, al implementarse con un grupo de docentes en cuatro escuelas, se asoció con una mejora del aprendizaje, de la conducta y de la asistencia de los alumnos de los cursos cuyos profesores fueron capaces de participar plenamente en el programa de desarrollo profesional (Bishop, Berryman y otros, 2003).

El abordaje del problema de la autodeterminación

Las aproximaciones occidentales al problema de operativizar la autodeterminación (posicionamiento y comportamiento agenciales) en otras culturas son, al decir de Noddings (1986) y B. Davies (1990), mejor enfocadas por aquellos que se sitúan en el marco de relaciones de empoderamiento. Autores como Oakley (1981), Tripp (1983), Burgess (1984), Lather (1986, 1991), Patton (1990), Delamont (1992), Eisner (1991), Reinharz (1992) y Sprague y Hayes (2000) sugieren que una relación «empoderante» puede generarse mediante el desarrollo de lo que puede llamarse una «relación de investigación expandida», en la cual tiene lugar un desarrollo de largo plazo de finalidad e intenciones mutuas entre el investigador y el investigado. Para facilitar el desarrollo de esta mutualidad, la investigación debe reconocer la necesidad de una «inversión» personal en la forma de la revelación y la apertura del *self*. Sprague y Hayes (2000) explican que estas relaciones son mutuas

según el grado en el cual cada parte negocia un balance entre el compromiso con el camino propio y el camino del otro hacia la autodeterminación. En las relaciones mutuas, cada uno se esfuerza por reconocer las necesidades y capacidades únicas y cambiantes del otro (y) toma en cuenta las perspectivas y los intereses del otro tanto como los propios (pág. 684).

De todas maneras, en la práctica de la investigación kaupapa māori se desarrolla un grado de compromiso de parte del investigador, constituido como modo de conocimiento, que resulta fundamentalmente diferente de los conceptos de inversión y colaboración personales propuestos por los investigadores arriba citados. Si bien parece que la «inversión personal» resulta esencial, esta inversión no se lleva a cabo en términos fijados por el «inversor» mismo. Por el contrario, la inversión se efectúa en términos de comprensión mutua y control distribuido entre todos los participantes, de modo que es y sólo puede ser recíproca. En otras palabras, esta «inversión personal» no es el acto llevado a cabo por un agente individual, sino que sale del contexto en el marco del cual se genera la investigación.

Las conceptualizaciones tradicionales del conocimiento no explican adecuadamente este concepto. Elbow (1986, citado en Connelly y Clandinin, 1990) identifica una forma diferente de reciprocidad, que llama «conocimiento en conexión». En este tipo de relación, «el conocedor se apeg a lo conocido» (pág. 4). En otras palabras, se trata de una comprensión en común y de una base igualmente común para la comprensión, en la que las preocupaciones, los intereses y los objetivos del investigador se convierten en los del investigado y viceversa. Hogan (citado en Connelly y Clandinin, 1990, pág. 4) se refiere a este proceso como «un sentimiento de conexión». Heshusius (1994, 2002) transforma esta noción al afirmar la necesidad de pasar de un modo alienado de la conciencia, que ve a quien conoce como separado de lo conocido, a un *modo participativo de la conciencia*. Este modo de la conciencia procede a un reordenamiento fundamental de la comprensión de la relación «entre el *self* y el otro (y, subsiguientemente, de la realidad), entre el *self* y el mundo, de un modo según el cual semejante reordenamiento no sólo incluye la conectividad, sino que también necesita que el *self* salga de foco» (Heshusius, 1994, pág. 15).

Heshusius (1994) identifica en esta forma de conocimiento el elemento que Polanyi (1966) llama «conocimiento tácito»; Harman, «conciencia compasiva» (citado en Heshusius, 1994); y Berman, «conocimiento somático» o «corporal» (citado en Heshusius, 1994). Barbara Thayer-Bacon (1997) describe una epistemología relacional que ve al conocimiento «como algo construido socialmente por gente situada y encarnada en un contexto interrelacional» (pág. 245). Cada uno de estos autores se refiere a un modo corporal de ser y conocer que resulta inconmensurable e indescriptible. Heshusius (1994) afirma que «el acto de llegar a conocer no es llevado adelante por una subjetividad de la que uno pueda dar cuenta completamente», sino que es un hecho «de naturaleza participativa, sobre el cual no tenemos un control absoluto» (pág. 17). Heshusius (1996) también afirma que

En un modo participativo de conciencia, la *calidad* de la atención se caracteriza por la ausencia de la necesidad de separar, tomar distancia e insertar patrones de pensamiento, métodos y fórmulas predefinidos entre el *self* y el otro. El modo participativo de conciencia se caracteriza, así, por prescindir de la necesidad de tener el control (pág. 627).

Heshusius (1994) identifica el terreno en el cual puede crecer un modo participativo de conocimiento como «el reconocimiento del profundo parentesco entre nosotros mismos y los otros» (pág. 17). Esta forma de conocimiento interpela, en un sentido muy real, a los modos *māoríes* del conocimiento, pues el término *māorí* para la conectividad y el compromiso por el parentesco es *whanaungatanga*. Este concepto es una idea fundamental al interior de la cultura *māorí*, entendida como valor y también como proceso social.⁹ *Whanaungatanga* significa, literalmente, relaciones de parentesco entre nosotros y los otros, y se constituye en el marco determinado por el contexto cultural *māorí*.

***Whakawhanaungatanga*, el enfoque de la investigación kaupapa māorí**

Whakawhanaungatanga es el proceso de establecer relaciones *whānau* (familia extendida), en un sentido literal, a través de medios culturalmente apropiados, mediante la identificación, la articulación corporal, el involucramiento, la conectividad y, por ende, un compromiso no declarado, pero implícito, con el otro. Por ejemplo, un *mihimihi* (una forma de presentación ritualizada) en el contexto de un *hui* (una reunión ceremonial *māorí*) implica que uno afirme su propio *whakapapa* con vistas a entrar en relación con los anfitriones, los otros, las visitas. Un *mihimihi* no identifica a la persona en relación con su trabajo, su título o grado académico, etcétera. Más bien, el *mihimihi* declara de dónde procede la persona, y de qué modo se puede conectar

⁹ *Whānau* es uno de los conceptos primarios (una preferencia cultural) que subyace a los relatos de la investigación kaupapa *māorí*. Este concepto involucra a la vez valores (aspiraciones culturales) y procesos sociales (prácticas culturales). La raíz del término *whānau* significa, literalmente, «familia», en un sentido amplio y expandido. De cualquier manera, *whānau* se utiliza cada vez más en un sentido metafórico (Metge, 1990), como un concepto genérico que subsume otros subconceptos afines: *whanaunga* (parientes), *whanaungatanga* (relaciones), *whakawhanaungatanga* (el proceso de tejer relaciones) y *whakapapa* (literalmente, los medios para tejer relaciones). El prefijo *whaka* significa «hacer», mientras que el sufijo *tanga* tiene una función sustantivizante.

con el resto de los presentes y con el lugar, tanto en el pasado como en el presente.

Para los *māoríes*, el proceso de *whakawhanaungatanga* identifica el modo en el que nuestra identidad procede de nuestro *whakapapa*, y cómo nuestro *whakapapa* y su *raranga kōrero* (las historias que describen a la gente y los eventos del *whakapapa*) nos vinculan con todas las otras criaturas vivas e inanimadas, y con la misma tierra que habitamos. Somos nuestra montaña, nuestro río, nuestra isla. Somos parte de ellos, y ellos son parte de nosotros. Lo sabemos de un modo corporal; más que en una declamación de nombres, más que en los enlaces reales entre los nombres, lo sabemos porque estamos atados a ellos por sangre. Estamos hechos de su mismo hueso (*iwi*) y de su misma gente (*iwi*). Compartimos una misma *pregnancia* (*hapū*) y somos de la misma subtribu (*hapū*). Somos de la misma familia (*whānau*), la familia en la que nacimos (*whānau*). Nos alimentamos de la misma tierra (*whenua*), de la misma placenta (*whenua*). En este sentido, el lenguaje nos recuerda que formamos parte los unos de los otros.

Entonces, cuando un *māorí* nos presenta como *whanaunga* (parientes), sea para iniciar una investigación o no, estamos presentándole una parte de uno a otra del mismo «uno». Saber quiénes somos implica un reconocimiento somático de nuestra conectividad y nuestro compromiso con el entorno, humano y no humano. Por ejemplo, desde esta posición sería muy difícil emprender la investigación en un sentido no somático y distanciado. Invocar la «distancia» en un proyecto de investigación *māorí* implicaría negarle su condición de proyecto de investigación *māorí*, y fijarle objetivos distintos, no *māoríes*.

Establecer y mantener relaciones *whānau*, lo cual puede ser literal o metafórico en el marco de la práctica discursiva propuesta por el enfoque de investigación *kaupapa māorí*, es un elemento integral y progresivamente constitutivo de este enfoque. Conformar un grupo de investigación como si fuera una familia extendida es una forma de incorporar el proceso de *whakawhanaungatanga* como una estrategia de investigación.

En un enfoque de investigación *kaupapa māorí*, los grupos de investigación constituidos como *whānau* tratan de desarrollarse relacional y organizacionalmente sobre la base de principios similares a los que ordenan un *whānau* en el sentido literal o tradicional. Metge (1990) explica que utilizar el término *whānau* implica identificar una serie de derechos y responsabilidades, compromisos, obligaciones y apoyos que resultan fundamentales para la comunidad. Éstos son los *tikanga* (costumbres) del *whānau*: interacciones personales cálidas, manifestaciones de la solidaridad grupal y de la responsabilidad compartida e interpersonal, cooperación alegre con los objetivos grupales, responsabilidad corporativa por la propiedad grupal, temas y proble-

mas materiales e inmateriales como, por ejemplo, el conocimiento. Estos atributos confluyen en los conceptos de *aroha* (amor en su sentido más amplio, también mutualidad), *awhi* (amabilidad), *manaaki* (hospitalidad) y *tiaki* (orientación).

El *whānau* es un lugar para la comunicación, para compartir resultados y para construir perspectivas comunes y significados compartidos. Los individuos tienen la responsabilidad de cuidar y proteger a los otros miembros del grupo, así como de adherir al *kaupapa* del grupo. El grupo actuará para evitar que los individuos particulares disocien su atención del grupo, o que aquellos que todavía no resultan exitosos en el trabajo grupal se automarginen. Los resultados y rendimientos del grupo son frecuentemente colectivos, no individuales.¹⁰ El grupo comienza y termina cada sesión con una plegaria típica, y comparte cada día la comida. Se toman colectivamente las decisiones importantes y luego se las somete al arbitrio del *kaumātua* (ancianos respetables de ambos sexos), con cuyo apoyo y aval el grupo actúa. Este dispositivo reconoce la constitución multigeneracional del *whānau*, con los derechos, responsabilidades y obligaciones determinados jerárquicamente que le están asociados.¹¹

¹⁰ Por supuesto que esto supone grandes desafíos en lo que hace a la evaluación en contextos educativos.

¹¹ En este punto es importante enfatizar que el uso (literal y/o metafórico) de las prácticas culturales *māoríes* en la investigación puede llevar a quienes no están familiarizados con Aotearoa/Nueva Zelanda, a preguntarse qué tan relevante resulta este modo de análisis con respecto a las realidades vitales del pueblo *māorí* de hoy en día. Dado que, a la fecha, los *māoríes* constituyen una nación (o naciones, en el marco de una entidad mayor) del «Cuarto Mundo», es más una cuestión de grado la de saber quién participa y cuándo. Por eso, más que ser capaces de cuantificar la fracción del pueblo *māorí* que todavía actúa de esta manera, quizás es más realista decir que la mayoría de los *māoríes* lo hacen o lo hicieron alguna vez. Para algunos, sólo ocurrirá en casos de bodas o funerales; otros vivirán todo el tiempo mediados por estos ritos. Por supuesto que estos últimos constituyen una fracción menor, pero cada vez son más los *māoríes* que participan, por ejemplo, de iniciativas educacionales *kaupapa māorí*, y éstas se efectúan completamente en el marco de las costumbres *māoríes*. Por ende, algunas personas tienen prácticas *māoríes* a menudo, otras siempre, otras no tan seguido. Lo que resulta importante, en realidad, es el hecho de que la mayoría de los *māoríes* resultan capaces de entender estas prácticas y, además, tomar parte en ellas. Se ha dicho mucho respecto del impacto de la urbanización en el pueblo *māorí*, de la pérdida de las raíces tribales entre los jóvenes y la subsiguiente declinación de sus capacidades lingüísticas y culturales con respecto a las prácticas *māoríes*. Sin embargo, la medida de la fuerza del *whānau* (la familia extendida) y de los lazos de sangre da el hecho de que, cuando los *māoríes* se reúnen, se pone en práctica el *hui* (protocolo formal del encuentro), casi como «característica por defecto», a pesar de más de un siglo de colonialismo. Ciertamente, el hecho de que hayan sobrevivido más de 150 años constituye un índice de la fuerza de estos principios y prácticas culturales. Es a estas fuerzas subyacentes a las que me dirijo para encontrar una inspiración para desarro-

Determinar beneficios: identificación de las líneas de responsabilidad a partir del uso de la metáfora māorí

Determinar quién se beneficia de una investigación, y frente a quién son responsables los investigadores, son dos preguntas que pueden formularse y responderse desde las mismas prácticas culturales māoríes. Los mecanismos que los no māoríes considerarían de administración o control se constituyen, en la tradicionalidad del whānau, como *taonga tuku iho*: literalmente, los tesoros que llegan a nosotros desde los ancestros; las costumbres que guían nuestra conducta. En este sentido, la estructura y la función del whānau describen y constituyen la relación, en el marco del kaupapa māorí, entre los participantes de una investigación o, según la terminología tradicional, entre el investigador y el sujeto investigado. La investigación es imposible, entonces, hasta que no se obtenga el apoyo del whānau, hasta que el kaumātua provea consejo, y hasta que se produzca aroha entre los participantes, lo que evidencia un insoslayable sentimiento de tolerancia, hospitalidad y respeto por los demás, por sus aspiraciones, sus preferencias y sus prácticas. El proceso de investigación es participativo y *colaborativamente guiado*, en el sentido de que las preocupaciones, los intereses y las preferencias del whānau lo conducen y supervisan. La investigación en sí misma es dirigida por los participantes, en cuanto ellos son quienes definen los problemas de investigación, evalúan los beneficios probables, bosquejan el diseño de trabajo, emprenden las tareas necesarias, distribuyen los beneficios, proveen acceso a los resultados de la investigación, controlan la distribución del conocimiento y deciden frente a quién el investigador es responsable.

Este enfoque tiene muchos puntos en común con las prácticas que Kemmis y McTaggart (2000) denominan «investigación-acción colaborativa y participativa», que surgieron «como formas de resistencia, más o menos deliberadas, frente a formas de investigación convencio-

llar un enfoque de investigación kaupapa māorí. Mi argumentación no se dirige, por tanto, a identificar «prácticas del pasado» o reacondicionar de una manera romántica un conjunto de elementos pretéritos, sino más bien a examinar lo que podría constituir el campo emergente de la investigación kaupapa māorí, en relación con las prácticas culturales contemporáneas del pueblo māorí, guiadas por los mensajes del pasado. Tal y como hacen muchos otros pueblos indígenas, los māoríes se guían por el principio de la dirección ancestral. No se trata tanto de estudiar el modo en que se hacían las cosas en el pasado, sino más bien de una relación dinámica e interactiva en tiempo presente, entre aquellos de nosotros que vivimos hoy en día y todos aquellos otros a quienes encarnamos, todos los que estuvieron aquí antes que nosotros. Creo que, en la praxis, las prácticas culturales māoríes gozan de buena salud y que, ya sea utilizadas literal o simbólicamente, le permiten al pueblo māorí entender y controlar lo que está ocurriendo.

nales, percibidas por algunos grupos de participantes como actos de colonización» (pág. 572). Según Esposito y Murphy (2000), la investigación-acción participativa enfatiza la naturaleza política de la producción de conocimiento y brinda una importancia capital al tema de la autodeterminación (pág. 180), pues

estos grupos de investigación se componen normalmente de profesionales y personas comunes, todos los cuales son considerados fuentes legítimas de conocimiento. Haciendo de los grupos minoritarios los representantes autorizados del conocimiento que se produce, sus experiencias y preocupaciones pasan al primer plano de la investigación. La información resultante se aplica entonces a resolver los problemas que ellos definieran, colectivamente, como significativos. Como resultado, la integridad de los distintos grupos raciales no se evapora ni se subsume en el marco de las narrativas dominantes que los retratan como miembros periféricos de la sociedad (pág. 181).

Para los investigadores, la puesta en práctica de este enfoque significa que ellos no son meros recolectores de información o procesadores de datos o productores de significado que interpretan las vidas de otras personas; por el contrario, se espera de ellos que sean capaces de comunicarse con individuos y grupos, participar en prácticas y procesos culturales apropiados e interactuar de una manera dialógica, en general, con los participantes de la investigación. Esposito y Murphy (2000) explican que «los métodos de investigación apuntan a ofrecer oportunidades para el debate. Después de todo, la información no circula entre investigadores e investigados, sino que es co-creada por ambos [...]; los datos son co-producidos intersubjetivamente de un modo tal que preservan la naturaleza existencial de la información» (pág. 182).

Esposito y Murphy (2000) también sugieren que un enfoque de estas características podría facilitar el desarrollo del tipo de investigación que proponen Lomawaima (2000) y Fine y Weis (1996), en el cual los investigadores se compenetran con «expectativas y preocupaciones significativas a nivel local» (Lomawaima, 2000, pág. 15). Por otro lado, Esposito y Murphy sugieren que los investigadores embarcados en esta tendencia se involucran activamente en las soluciones y la promoción del bienestar de las comunidades implicadas, en lugar de utilizar las locaciones como puros espacios para la recolección de datos. Como afirma Lomawaima (2000), «los investigadores deberían abrir la posibilidad de una investigación directamente significativa; una investigación que resulte tan informativa y útil para las tribus involucradas como para los profesionales académicos y las teorías disciplinarias» (pág. 15).

Hay algo que resulta crucial a la hora de definir qué significa ser un investigador de enfoque kaupapa māori: sólo a través del desarrollo

del modo participativo de la conciencia un investigador puede devenir parte de este proceso. El investigador no comienza a trabajar desde una posición externa al grupo, para luego elegir una determinada estrategia de posicionamiento y avance. Por el contrario, el (re)posicionamiento mismo forma parte del proceso. El investigador no puede «posicionarse» o «empoderar» a los otros. En lugar de eso, al ingresar en el modo participativo de la conciencia, el agente individual del «*self*» del investigador se libera para ingresar en un modo de conciencia mayor.

Un ejemplo de cómo el funcionamiento de los procesos whânau afectan la posición del investigador es el modo en que diferentes individuos adoptan diversos posicionamientos discursivos en el marco del colectivo. Estos posicionamientos cumplen diferentes funciones orientadas a los intereses, las preocupaciones y los beneficios colaborativos del whânau como grupo, más que al beneficio de alguno de sus miembros (un miembro con una agenda de investigación aparte, por ejemplo). Este posicionamiento se constituye en modos específicos generados por las prácticas y preferencias culturales māoríes. Por ejemplo, el líder de un whânau de investigación, aquí llamado *whânau de interés* para identificarlo como metafórico, no necesariamente será el investigador mismo. El líder será kaumâtua, es decir, una jerarquía que puede ser singular o bien plural, definida y distribuida en términos propios de la cultura māorí. En el contexto del whânau de interés, el liderazgo no significa toma de decisiones, sino que tiene el sentido de guiar las decisiones de acuerdo con el *kawa* (los procedimientos culturalmente apropiados) y saber escuchar las voces de todos los miembros del whânau. El kaumâtua tiene la tarea de buscar consensos en el colectivo y producir la voz colaborativa de los miembros. Al desarrollar investigación en el marco de estas prácticas existentes, constituidas culturalmente, pueden abordarse las preocupaciones sobre la voz y la agenda de investigación.

El énfasis en los posicionamientos en el marco de un grupo constituido como whânau también hace foco en preocupaciones relacionadas con la responsabilidad, la autoridad y el control. Un whânau māorí colectivo contiene una variedad de posiciones determinadas discursivamente, a algunas de las cuales el investigador puede acceder, mientras que a otras no. El grado en el cual los investigadores pueden posicionarse en un whânau de interés está atado muy estrechamente a la cuestión de *quiénes* son, más que al tema de *qué* son. Por lo tanto, el posicionamiento no es simplemente dependiente de la decisión del investigador, puesto que esto conllevaría que la imposición del investigador fuera mayor. Es decir, los investigadores no tienen la libertad de establecer una posición que creen necesaria para que el whânau de interés pueda funcionar. Por el contrario, la elección de la posición se

genera gracias a la estructura que provee el whânau y gracias a los modos de conducta acostumbrados, que son constitutivos del whânau mismo. La implicación saliente de este proceso es que los investigadores deben posicionarse a sí mismos en el marco de nuevas «líneas de historia» que aborden la naturaleza contradictoria de la relación investigador-investigado tradicional.

El lenguaje utilizado por los investigadores que trabajan en contextos kaupapa māorí, de acuerdo con la investigación de Bishop (1996, 1998b), por ejemplo, contiene la clave para las nuevas líneas de historia. Las metáforas y la imagería que estos investigadores utilizaron para explicar su participación en la investigación estaban localizadas en el dominio de los participantes de la investigación, y los investigadores necesitaron movilizarse para pasar a formar parte de este dominio. Los investigadores se posicionaron dentro de las prácticas discursivas kaupapa māorí mediante el uso de la metáfora en contexto, constituida en el mismo dominio en el cual otros se definían de modo agencial. Más aún, en el marco de este dominio existían prácticas discursivas capaces de proveer a los investigadores con posiciones que les permitieran avanzar a través de líneas de acción negociada, ya fueran investigadores internos a la comunidad o externos a ella. Como resultado de estas negociaciones, se les ofrecieron diferentes posiciones y expectativas o tareas.

Desde este análisis, puede verse que, mediante el desarrollo de un grupo de investigación conformado a partir de procesos sociopolíticos tradicionales de los māoríes, los participantes de la investigación se convierten en miembros de un whânau de interés de investigación, el cual, en tanto que whânau metafórico, es un grupo constituido en términos que resultan a la vez comprensibles y controlables en el marco de las prácticas culturales māoríes. Este whânau de interés determina los problemas a ser investigados y los métodos de investigación, y utiliza los procesos culturales māoríes para abordar y reconocer la construcción, validación y legitimación del conocimiento. Más aún, el whânau de interés desarrolla un enfoque colaborativo del procesamiento y la construcción de teorías y significados sobre la información, a partir de la mediación de prácticas constituidas culturalmente. Es importante reconocer que los whânau de interés no son grupos aislados, sino que se constituyen y conducen sus asuntos de cara a aspiraciones, prácticas y preferencias culturales más amplias, relacionadas con la revitalización de la cultura māorí dentro de la cual sus proyectos se desarrollan.

Discurso en espiral

Los whânau de interés son desarrollados y provistos por los procesos culturales mǎoríes tanto en sentido literal como metafórico. Aquí llamamos *discurso en espiral* a este proceso, una práctica discursiva constituida culturalmente que encontramos en muchas costumbres mǎoríes asociadas, por ejemplo, con el hui. Generalmente, un hui comienza con un *pôwhiri* (bienvenida formal), muy rico en significado cultural, imaginería y costumbres que confluyen en la enormemente importante tarea de reconocer el *tapu* (especialidad, ser con potencia para el poder) y el *mana* (poder) de los dos lados, los anfitriones y los visitantes (Salmond, 1975; Shirres, 1982). Una vez que se ha completado la bienvenida formal y los participantes ya se encuentran ritualmente reunidos mediante el proceso ceremonial de bienvenida, puede iniciarse la discusión sobre la materia a considerar (el kaupapa del hui). Usualmente, este proceso tiene lugar en una casa de reuniones libre de molestias e interrupciones, designada deliberadamente para la ocasión. Simbólicamente, la casa es la encarnación de un ancestro, lo cual enfatiza la normalidad del enfoque somático del conocimiento en este entorno y en el marco de estos procesos.

Los participantes abordan los problemas a considerar bajo la guía de los mayores respetados y autorizados (kaumâtua), cuya función primaria es la de proveer y monitorear el marco espiritual y procedimental correcto en el cual los participantes pueden discutir los temas. Estos últimos pueden tomar la palabra sin temor a ser interrumpidos. En general, el procedimiento indica que deben hablar uno después de otro, de izquierda a derecha, pudiendo afirmar, ratificar, revisar y adaptar sus posiciones, o bien retractarse, de acuerdo con el tikanga (prácticas de costumbre).

De este modo, el discurso se espiraliza, el flujo de la conversación puede parecer sinuoso, las opiniones pueden cambiar y oscilar, pero la búsqueda de un relato construido colaborativamente sigue siendo central. El control sobre los procedimientos es de naturaleza temporal y espiritual, como ocurre en todas las prácticas culturales mǎoríes. Los procedimientos se concatenan en significados metafóricos y constantes alusiones, ricamente abstractas, a mensajes culturales, historias y eventos del pasado, así como a aspiraciones orientadas al futuro. Estos procedimientos han pasado la prueba del tiempo y, a los ojos de los participantes, resultan muy efectivos para tratar preocupaciones y problemáticas contemporáneas de todas las clases.¹² El objetivo del hui es

¹² La eminente estudiosa mǎorí Rose Pere (1991) describe los aspectos centrales del hui como «respeto, consideración, paciencia y cooperación. La gente necesita saber

alcanzar consenso, arribar a un significado construido en conjunto. Esto lleva tiempo, días si es necesario, y a veces toda una serie de hui se llevan a cabo para que los mayores puedan monitorear los procedimientos y determinar cuándo se ha llegado a la construcción de una «VOZ».

Iniciar la investigación mediante la metáfora māorí: rechazo del empoderamiento

El abordaje del problema de la autodeterminación de los participantes está inserto en la mayoría de las perspectivas y prácticas culturales māoríes. Por ejemplo, durante el procedimiento del hui, una manifestación visible de esta realidad se observa en los modos en que los visitantes contribuyen para costear la reunión. Esta contribución se denomina *koha*. En el pasado, el *koha* consistía en alimentos ofrecidos en regalo para contribuir con el desarrollo del hui. Hoy en día, se trata de dinero que se deposita en el suelo, al lado del último orador de los visitantes, entre los dos grupos de personas que se reúnen para la ceremonia de bienvenida. El *koha* sigue siendo un importante elemento ritual de la ceremonia, que generalmente se concreta sin problemas. Lo que no debe olvidarse, de todas formas, es que la recepción del *koha* corresponde a los anfitriones. El *koha*, como un regalo o un ofrecimiento de asistencia para costear el hui, va en conjunto con el mana del grupo que lo ofrece. Se sitúa en un lugar específico, entre los dos grupos reunidos, de modo que los huéspedes puedan verlo. Normalmente no se entrega en mano y, más allá de los detalles específicos del protocolo, el hecho de que el regalo se deposite en el suelo conlleva un reconocimiento muy enfático de la autodeterminación del otro, en el sentido de su capacidad de aceptar o rechazar lo que se le ofrece.

En general, el *koha* precede a la reunión final de los dos lados, y tiene lugar en un momento culminante de la ceremonia, en el cual los anfitriones no pueden negarse a aceptar el mana de los visitantes, pueden exhibir su control final sobre lo que ocurre y pueden elegir si quie-

que tiene el derecho y el tiempo para expresar su punto de vista. No siempre uno va a estar de acuerdo con los oradores, pero se considera mala educación interrumpir a un orador que se encuentra hablando de pie. Es necesario esperar el tiempo debido para hacer comentarios. La gente puede ser todo lo franca que considere necesario al responder en el hui, pero debe, en general, exponer su punto de vista de tal forma que la persona que recibe las críticas pueda ponerse de pie con dignidad en su derecho a réplica. Una vez que todo se ha discutido exhaustivamente y los miembros han llegado a cierto consenso, el hui concluye con una plegaria y una comida en común» (pág. 44).

ren, o no, volverse uno con los *manuhiri* (visitantes) a través del proceso del *hôngi* y el *haruru* (pellizcarse las narices unos a otros y darse un apretón de manos, respectivamente). Simbólicamente, con el *koha*, los anfitriones aceptan el kaupapa de los invitados, al aceptar aquello que los *manuhiri* traen para el debate y la mediación. En términos generales, de todas maneras, es importante aclarar que el kaupapa que los invitados dejan en el suelo es, a partir de ese momento, propiedad de todo el *whânau*. Y la tarea de todo el *whânau* es, desde ese momento, la de discutir los temas y apropiarse de los problemas, preocupaciones e ideas de un modo que resulte real y significativo, el modo del *whakakotahitanga* (desarrollo de la unidad), en el que todos trabajan por el mejoramiento de la idea.

Al invocar estos procesos en sus implicancias metafóricas, el desarrollo de la investigación kaupapa māorí se inscribe en el marco de las prácticas culturales māoríes. En sentido figurado, el acto de dejar en el suelo el *koha* como un medio para iniciar la investigación, por ejemplo, o para ofrecer soluciones a un determinado problema, cuestiona la noción del *empoderamiento*, un tema central de la investigación contemporánea de cuño occidental, así como cuestiona lo que constituye el «*self*» y lo «otro» en el pensamiento occidental. Más que una forma figurada de decir «te estoy dando poder» o «te estoy empoderando», el gesto de dejar el *koha* en el suelo y dar un paso atrás, dejando a los otros que consideren el regalo, implica que el *mana* de unos y otros permanece intacto, y que el poder de autodeterminación está siendo reconocido. En los tres proyectos de investigación a los que nos hemos referido, los investigadores se encuentran planificando sus posibles contribuciones, o bien pidiéndoles a los participantes que expliquen lo que han observado en las clases, o bien tratando de reconstruir el sentido que los participantes les dan a sus experiencias como jóvenes que asisten a escuelas secundarias. En cada uno de estos casos, los investigadores indicaron que no tenían el poder de comprender los eventos o las experiencias solos y, de hecho, que no querían nada de la relación que no fuera un producto de la relación. En este sentido, depende de los otros la posibilidad de operar, decidir si quieren «elegir un tema», explicar los sentidos de sus propias experiencias en sus propios términos. Más allá de lo que hagan, ambos lados mantienen poder a lo largo del proceso. Ambos lados tienen un tapu que es reconocido por el otro.

En este sentido, los investigadores en contextos kaupapa māorí se reposicionan de tal modo que ya no necesitan tratar de *darle la voz a los otros*, *empoderar* a los otros, *emancipar* a los otros, o referirse a ellos como *voces subyugadas*. Por el contrario, son capaces de escuchar y trabajar en colaboración con aquellos tradicionalmente «hechos otros» como constructores del significado de sus propias experiencias

y agentes de conocimiento. No querer nada de la experiencia del propio «*self*» es característico de lo que Schachtel (citado por Heshusius, 1994) llama «conocimiento alocéntrico». Sólo cuando no se desea nada para el propio *self*, ni siquiera la capacidad de empoderar a otro, pueden darse la participación y atención completas en términos de «parentesco».

De este modo, los investigadores pueden participar de un proceso que habilita el desarrollo en la gente de un sentimiento de sí mismos como agentes de conocimiento dotados de voz autorizada. Pero esto no surge porque el investigador lo permita o «empodere» a los participantes; el resultado se relaciona, más bien, con la función del contexto cultural en el cual los participantes están posicionados, negociando y conduciendo la investigación.¹³ En efecto, el contexto cultural posiciona a los participantes mediante la construcción de argumentos, metáforas culturales e imágenes, tanto como el «pensamiento corriente», el lenguaje conversacional a través del cual se constituye la participación y la relación investigador-investigado. En este sentido, el desarrollo conjunto de nuevos argumentos es un esfuerzo colaborativo. El investigador y el investigado, juntos, reescriben las metáforas constitutivas de esa relación. Lo que hace de este proceso un proceso auténticamente *māorí* es, justamente, el uso de la metáfora *māorí* en un contexto cultural *māorí*.¹⁴

Estos enfoques son esenciales para mover la dinámica de poder de las relaciones de investigación, ya que, como decíamos antes, las relaciones de poder diferenciales entre los participantes, aunque sean construidas y entendidas como participativas por parte del investigador, pueden, de todos modos, tener como resultado que las preocupaciones y los intereses del investigador dominen el modo en que se construye significado. Esto puede ocurrir, incluso, en relaciones construidas como recíprocas, si los resultados de la investigación siguen siendo determinados por el investigador como ejercicios de recolección de datos

¹³ Esto puede parecer una actitud de algún modo condescendiente; de cualquier manera, nuestra experiencia al efectuar investigación *kaupapa māorí* indica que los participantes de la investigación se sorprenden, a menudo, por nuestra insistencia en el deseo de construir un diálogo con ellos respecto del significado que construyen a partir de sus propias experiencias. Según nuestra experiencia, el tipo tradicional de investigación que «habla por» es tan generalizadamente dominante que los participantes llegan a sorprenderse de la capacidad que se les otorga de tener una voz autorizada en el proceso, en lugar de ser meramente una fuente de datos para un investigador de afuera. Lo que resulta muy alentador son las respuestas positivas que despertamos en participantes de todas las edades, una vez que descubrieron que estaban invitados a participar de un diálogo.

¹⁴ Un desarrollo mayor del tema del uso de la metáfora *māorí* puede encontrarse en Bishop (1996) y Bishop y Glynn (1999).

(Goldstein, 2000; Tripp, 1983). En cambio, cuando los intentos de generar diálogo se mueven más allá del esfuerzo por «reunir datos» en pos de una construcción de sentido dialógica, mutua, simétrica, en el marco de contextos constituidos culturalmente del modo apropiado, como se ilustra en los tres ejemplos introducidos antes, entonces la voz de los participantes de la investigación puede escucharse, y su capacidad de operar se facilita.

Estos conceptos intentan abordar la relación *self*-otro examinando el modo en que los investigadores dejan la posición de «hablar por el otro», para adoptar una posición que Michelle Fine (1994) describe como aquella que tiene lugar cuando «construimos textos de manera colaborativa, examinamos de modo autoconsciente nuestras relaciones con/para/a pesar de aquellos que han sido enmarcados como Otros; resistimos, y nos movemos en contra de esta producción de otredad» (pág. 74). Fine (1994) procura

desenredar de manera crítica los límites borrosos en nuestra relación y en nuestros textos; entender el trabajo político de nuestras narrativas; descifrar el modo en que las tradiciones de la ciencia social sirven para inscribir e imaginar cómo nuestra práctica puede transformarse y orientarse a resistir, autoconscientemente, la producción de otredad (pág. 57).

Fine y sus colegas Lois Weis, Susan Weseen y Loonmun Wong (2000) subrayan que «la cuestión de la “responsabilidad-para-quién” puede y debe ser siempre de importancia capital» (pág. 125). La reciprocidad en la investigación indigenista no conforma meramente un tema de comprensión política, un acto individual o un problema de refinar y/o cuestionar los paradigmas dentro de los cuales trabajan los investigadores. Más bien, cada visión del mundo en la que el investigador se sumerge tiene a su manera la llave del conocimiento. Por ejemplo, establecer relaciones y desarrollar investigación whānau mediante la invocación del proceso whakawhanaungatanga implanta la interconectividad, el involucramiento y el compromiso dentro de prácticas de investigación constituidas culturalmente, mediante la metáfora constitutiva que surge del interior de la práctica discursiva kaupapa māori. Y es el uso de esta metáfora lo que reordena la relación investigador-investigado desde el interior, desde una relación centrada en el investigador como «*self*» y el investigado como «otro» hacia una relación de conciencia común entre todos los participantes de la investigación.

Del mismo modo, el enfoque kaupapa māori sugiere que los conceptos de «distancia», «desprendimiento» y «separación», preocupaciones epistemológicas y metodológicas a las cuales los investigadores

destinaron mucho tiempo en los últimos años (Acker, Barry y Esseveld, 1991; Stacey, 1991; Troyna, 1992, comunicación personal) no caracterizan de ningún modo estas relaciones de investigación. Las experiencias de investigación kaupapa māorí insisten, antes bien, en que el foco en el «*self*» se borre y vuelva hacia lo que Heshusius (1994) describe como una situación en la que «la realidad ya no es percibida en términos de verdad a ser interpretada, sino como algo en evolución mutua» (pág. 18). En un sentido operacional, se propone que los investigadores aborden las problemáticas y los temas de la agenda de investigación de formas que resulten comprensibles y controlables para los participantes, de modo que estos problemas y temáticas involucren, así, a los investigadores mismos. En otras palabras, el discurso en espiral provee el medio para efectuar un giro cualitativo en el modo en que los participantes se relacionan entre sí.

Sidorkin (2002) sugiere que esta perspectiva tiene implicaciones centrales respecto de nuestro modo de entender lo que constituye el «*self*», y que «nos invita a pensar las posibilidades de un *self* relacional» (pág. 96), en la cual «sólo el análisis de las relaciones específicas en su interacción mutua permitiría vislumbrar el significado del *self*» (pág. 97). En este sentido, Fitzsimons y Smith (2000) describen a la investigación kaupapa māorí como aquella que «convoca a una identidad relacional a partir de la interpretación del parentesco, la genealogía y los eventos de la vida cotidiana, sin que ello implique una vuelta descontextualizada del pasado» (pág. 39).

Este reordenamiento de lo que constituye la relación de investigación, con sus implicancias y sus desafíos al *self* esencialista generado por la Ilustración, no se subsume a los términos que elige o a las perspectivas que construye el investigador, por más bienintencionados que puedan ser los impulsos contemporáneos para «empoderar al otro». Desde una perspectiva indígena, estos impulsos están equivocados desde el vamos y perpetúan los sentimientos neocoloniales. Para decirlo de otro modo, más que utilizar criterios determinados por el investigador para fomentar la participación en un proceso de investigación, whakawhanaungatanga utiliza ciertas prácticas culturales māoríes, como las que encontramos en el hui, para fijar los patrones de las relaciones de investigación, siendo la narración colaborativa sólo uno de los ejemplos de este principio puesto en práctica. Como proceso de investigación, whakawhanaungatanga utiliza métodos y principios similares a aquellos utilizados para establecer relaciones entre los propios māoríes. Estos principios son invocados para abordar los medios de iniciar la investigación, establecer los problemas, facilitar la participación en el proceso, abordar las cuestiones de representación y responsabilidad, y legitimar la propiedad del conocimiento que se define y se crea.

Kincheloe y McLaren (2000) demuestran de qué modo los desarrollos de la etnografía crítica, por tomar un ejemplo, se han beneficiado de estas nuevas perspectivas de la cultura y las prácticas y procesos culturales, utilizados tanto en sentido literal como figurado, para identificar «posibilidades para la crítica cultural que se abrieron gracias al desdibujamiento y la mezcla de géneros que actualmente tiene lugar: énfasis en la experiencia, la subjetividad, la reflexividad y la interpretación dialógica» (pág. 302). Kincheloe y McLaren afirman que se trata de un avance importantísimo en el dominio de la teoría crítica, que previamente había permanecido atada a una dialéctica binaria, de cuño occidental, ligada al análisis de pares de opuestos y al concepto de emancipación como «emancipación del otro» (Kincheloe y McLaren, 2000) que, en muchos casos, combinó la marginación económica con formas de dominación en términos de etnicidad, género y otros ejes (véase Bishop y Glynn, 1999, cap. 2, para una crítica detallada de este enfoque en Nueva Zelanda).

El abordaje de las problemáticas de la representación y la legitimación: un enfoque narrativo

El uso de la entrevista como técnica de narración colaborativa (Bishop, 1997), tal como se presenta en los tres estudios analizados previamente, plantea el tema de lo que Lincoln y Denzin (1994) identifican como las crisis gemelas de la investigación cualitativa: representación y legitimación. Y lo que permite establecer este abordaje es la afirmación de que, en lugar de existir etapas diferenciadas en el proceso de investigación que van del acceso a datos a su recolección y procesamiento, existe un proceso de revisión continua de la agenda y de construcción de sentido de parte de los participantes de la investigación, en el marco de la entrevista. En este sentido, los significados son negociados y co-construidos entre los participantes de la investigación, al interior de los marcos culturales que proveen los discursos en los cuales se posicionan. La imagen de la espiral capta nítidamente el sentido de este proceso. Este concepto de espiral no sólo habla en términos culturales preferibles, el helecho o koru,¹⁵ sino que indica, también, que la acumulación siempre es reflexiva. Esto significa que el discurso siempre vuelve a sus iniciadores originales, donde yace el control.

¹⁵ En Nueva Zelanda, el koru representa el crecimiento, el nuevo comienzo, el renovarse y la esperanza de cara al futuro.

Mishler (1986) y Ryan (1999) extienden estas ideas al afirmar que, para construir significado, es necesario apreciar el modo en el cual el sentido se fundamenta y se construye en el discurso. La práctica discursiva se relaciona con el contexto, la cultura y el individuo; en el discurso, los significados no son puntuales ni fijos. Los términos acarrearán «significados de base específica y contextual en el marco del discurso que los hablantes van desarrollando y conformando» (Mishler, 1986, pág. 65). Para decirlo de otra manera, «el significado se construye en el diálogo entre los individuos y las imágenes y símbolos que perciben» (Ryan, 1999, pág. 11). Una «comunidad de interés» entre investigadores y participantes (cualquiera que sea la denominación que reciban) no puede crearse sin que la entrevista, para seguir con nuestro ejemplo, se construya de modo tal que los entrevistadores y los entrevistados se esfuercen por alcanzar significados que ambas partes puedan entender y usar. El carácter relevante y apropiado de las preguntas y las respuestas emergen del discurso mismo, y se hacen realidad en él. El proceso estándar de análisis de entrevistas abstrae tanto las preguntas como las respuestas de este proceso. Suprimiendo el discurso y presuponiendo la circulación de significados compartidos y estandarizados, este enfoque hace colapsar el problema de la obtención de significados (Mishler, 1986).

El análisis sugiere que, al entrevistar, es decir, al utilizar uno de los métodos de investigación cualitativa más difundidos, es necesario que exista un mecanismo de compensación entre los dos extremos. La primera posición afirma que «las palabras dichas en una entrevista constituyen los datos más fieles y la transcripción de esas palabras tiene el mismo nivel de fidelidad, siendo poco importantes las pérdidas» (Tripp, 1983, pág. 40). En otras palabras, lo que la gente dice al ser entrevistada debería presentarse sin alteraciones ni análisis por fuera de los efectuados por los mismos entrevistados. La segunda posición, por el contrario, maximiza la importancia de la interpretación y el control editorial de parte del investigador, entendido como propietario de la entrevista, introduciendo sus códigos y su análisis en la forma referida, a menudo, como «teoría fundamentada» (según Glaser y Strauss, 1967). Nuestro capítulo propone que existe una tercera posición, en la cual los procedimientos de «codificación» son establecidos y desarrollados por los participantes de la investigación, en un proceso de narración y renarración continuas que funciona como construcción conjunta del sentido en una serie dada de entrevistas. Para decirlo de otra manera, se trata de un intento, en estas entrevistas, o en esta serie de entrevistas profundas y semiestructuradas como conversaciones (véase Bishop, 1996, 1997), de co-construir, en realidad, una comprensión mutua mediante la puesta en común de experiencias y significados.

Los tres ejemplos de investigación descritos al comenzar este capítulo utilizaron, todos ellos, enfoques de investigación asociados con el proceso de la narración colaborativa, orientado a que los participantes de la investigación fueran capaces de recolectar sus experiencias, reflexionar sobre ellas y darles significado en el marco de su propio contexto cultural y, en particular, en su propio lenguaje, siendo de ese modo capaces de posicionarse al interior de los discursos en los cuales yacen las explicaciones y los significados. De esta manera, sus interpretaciones y análisis pasaron a ser «normales» y «aceptables», en contraposición con el punto de vista tradicional según el cual sólo los análisis y las interpretaciones del investigador son legítimos.

Por cierto, cuando los modos de conocimiento y las aspiraciones culturales (en este caso, la autodeterminación) de los pueblos indígenas son centrales para la creación del contexto de investigación, la situación trasciende el marco del empoderamiento hacia una coyuntura en la cual la construcción de sentido, la toma de decisiones y la teorización pasan a ser «normales» para los participantes, en lugar de ser escenarios contruidos por el investigador. Por supuesto que lo más importante para los investigadores es que sean capaces de participar en estos contextos de creación de sentido (en lugar de esperar que los participantes se sumerjan en los suyos propios), de modo de enfatizar, como Tillman (2002, pág. 3), la centralidad de la cultura en el proceso de investigación y «los aspectos multidimensionales de la(s) cultura(s) afroamericana(s), así como las posibilidades de resonancia del conocimiento cultural de los afroamericanos en la investigación educacional» (pág. 4).

Esto no implica afirmar que sólo la entrevista como forma colaborativa de creación de relatos es un medio adecuado al abordaje de las preocupaciones y aspiraciones m̃aor̃ies en el sentido de la autodeterminación. En efecto, Sleeter (2001) ha propuesto incluso que «los métodos cualitativos pueden utilizarse con fines tanto emancipatorios como opresivos» (pág. 240). Mi propia experiencia al investigar en escuelas secundarias demuestra que, si se utiliza el discurso en espiral «con plena conciencia de las complejidades locales, las relaciones de poder y las experiencias de vida anteriormente ignoradas» (Sleeter, 2001, pág. 241), entonces son posibles nuevos efectos de poder a partir de una variedad de enfoques de investigación. Lo fundamental no es el enfoque per se, sino el establecimiento y la resiliencia de relaciones de un tipo tal que fomenten el poder de autodeterminarse entre los participantes.

Las consideraciones efectuadas hasta aquí demuestran la utilidad de la noción del relato colaborativo entendido como un enfoque genérico, y no sólo como un método de investigación que habla de un reordenamiento de las relaciones entre investigador e investigado.

Sidorkin (2002) afirma que esta perspectiva es capaz de abordar desequilibrios de poder justamente en la medida en que «las relaciones no pueden pertenecer a un único elemento, sino que son la propiedad común de, al menos, dos» (pág. 94). Scheurich y Young (1997) describen estos procesos en términos de prácticas de investigación deconstructivas que surgen «de la historia social y la cultura de la raza dominante» y que «reflejan y refuerzan esta historia social y la posición de control de este grupo racial» (pág. 13). Estas prácticas, como resultado, son epistemológicamente racistas en cuanto niegan el carácter de constructo relacional del mundo con el objetivo de promover y mantener la hegemonía de uno de los supuestos participantes.

Aproximaciones a los problemas de autoridad y validez

Muchos de los problemas identificados hasta aquí surgen del posicionamiento, de parte de los investigadores, en discursos de cuño modernista. Resulta esencial cuestionar estos discursos, con sus preocupaciones concomitantes ligadas a la validez, la relación sujeto-objeto, la replicabilidad, la evaluación sobre la base de medidas externas, etcétera. Estos discursos están tan difundidos y aceptados que los investigadores māoríes o indígenas siempre pueden volver a utilizarlos, de un modo casi automático, para establecer la validez de sus textos. Sin embargo, su utilización siempre es problemática, dado que estas formas de validación aparecen posicionadas y/o definidas en el marco de una visión del mundo ajena. Tal y como explica bell hooks (1993), el movimiento Black Power que surgió en los Estados Unidos en el curso de la década de 1960 fue influenciado por los discursos modernistas, tocantes a la raza, el género y la clase, que en ese momento eran moneda corriente. Dado que estos discursos nunca fueron criticados ni tampoco el modo en que gravitaban sobre la condición de los negros, temas centrales como el carácter patriarcal de la organización social, por ejemplo, permanecieron intactos en el contexto del movimiento por la liberación negra. Si los mismos negros no abordan estos problemas, insiste bell hooks, otros grupos van a hacerlo por ellos, y de modos determinados por los intereses y las preocupaciones de esos grupos, que no son, precisamente, los que preferirían las «mujeres de color», por seguir el ejemplo.¹⁶ Es cierto que Linda Tillman (2002) promueve un

¹⁶ Donna Awatere (1981) y Kathie Irwin (1992b) son dos investigadoras feministas māoríes que han asumido este desafío en Aotearoa/Nueva Zelanda, y lo han hecho de un modo que las ha diferenciado claramente del feminismo blanco. Al activar el feminismo māorí, ellas han criticado la agenda modernista de investigación, desde una mirada māorí y a través de procedimientos igualmente māoríes. Awatere criticó

enfoque de investigación culturalmente sensible hacia los afroamericanos, que hace foco en «el modo en que los afroamericanos entienden y experimentan el mundo» (pág. 4) y que promueve un abordaje de la investigación cualitativa en el cual «los paradigmas interpretativos ofrecen posibilidades más grandes con vistas al uso de marcos alternativos, la co-construcción de realidades y experiencias múltiples y el conocimiento que puede llevar a mejorar las oportunidades educativas para todos los afroamericanos» (pág. 5).

Históricamente, las formas tradicionales de investigación no-reflexiva efectuadas en el contexto de lo que Lincoln y Denzin (1994) caracterizan como marcos de referencia positivista y neopositivista perpetúan el problema del investigador externo decidiendo qué es válido y qué no para los mǎoríes. Basta con que se utilicen convenciones y marcos metodológicos no mǎoríes al producir y escribir investigación para que este problema aparezca. A título ejemplar, Lincoln y Denzin afirman que términos como «validez lógica, constructiva, interna, etnográfica, datos basados en textos, triangulación, fiabilidad, credibilidad, fundamentación, indicadores naturalistas, adecuación, coherencia, comprensividad, plausibilidad, verdad y relevancia [...] [son], todos ellos, intentos de reafirmar la autoridad de un texto en el momento pospositivista (Lincoln y Denzin, 1994, pág. 579).

Estos conceptos, así como los marcos metodológicos en los cuales operan, constituyen intentos de contextualizar los fundamentos de un texto en el mundo empírico externo. «Representan esfuerzos por desarrollar un conjunto de reglas y procedimientos trascendentes por fuera de cualquier proyecto de investigación específico» (Lincoln y Denzin, 1994, pág. 579). Estas reglas externalizadas fijan criterios por medio de los cuales se juzga la validez de un texto. El autor del texto, en esa medida, resulta capaz de presentar el texto frente al lector como válido, reemplazando por completo la construcción de sentido y la voz del investigado por las del investigador, al representar las experiencias

a las feministas modernistas blancas por vocalizar de un modo hegemónico las preocupaciones de las mujeres mǎoríes, identificándolas con las preocupaciones de las mujeres blancas. Irwin (1992b) abordó críticamente un problema que resulta irritante para las feministas modernistas no-mǎoríes: «¿Por qué las mujeres no hablan en un marae?», a lo que respondió con otras preguntas como «¿Qué entendéis vosotros por hablar? ¿Un karanga no es hablar? ¿Quién define lo que es hablar?» Más que asumir una posición esencialista, Irwin afirma que la validez de un texto sobre las mujeres mǎoríes «hablando» en un marae es entendible sólo en los términos que proveen las reglas establecidas en el marco de las prácticas culturales mǎoríes asociadas con los protocolos del marae. En este punto, Irwin no sólo aborda un problema mǎorí, sino que también discute el punto de vista común de las feministas modernistas en términos de un cuestionamiento posestructuralista de la noción de validez epistemológica.

de los otros mediante el uso de un sistema determinado y dominado por los códigos y las herramientas analíticas del investigador.

Refiriéndose al trabajo de Donmoyer, Ballard (1994) sugiere que los procedimientos de investigación formulaicos muy raramente son útiles en la praxis como «normativas o prescripciones para la práctica», dado que la gente utiliza su propio conocimiento y su propio arco de experiencias, sentimientos e intuiciones «al poner en práctica nuevas ideas, o al trabajar en nuevos escenarios» (págs. 301-302). Más en detalle, el conocimiento y la experiencia personales pueden considerarse cruciales en la aplicación de conocimiento nuevo, así como en el trabajo en contextos desconocidos. Esto significa que la aplicación de los resultados de una investigación se filtra a través del conocimiento previo, los sentimientos y las intuiciones que ya tenemos. Donmoyer (citado por Ballard, 1994) propone que la experiencia combina elementos, y que estas combinaciones proveen lo necesario para que se produzca un proceso de comprensión aun más complejo. La experiencia se construye y reconstruye a sí misma y, como afirma Ballard, ésta es la razón por la cual tienen tanto valor los colegas con experiencia, en el mundo *pâkehâ*, y los *kaumātuas* (ancianos), en el mundo *māorí*.

Un peligro similar, y en algún sentido más complejo, que acarrea referirse a una metodología de participación existente tiene que ver con la tendencia eventual a construir conjuntos de reglas y procedimientos por fuera de proyectos de investigación específicos. De ser éste el caso, los investigadores pueden tomar el control sobre lo que constituye conocimiento válido y legítimo, es decir, decidir qué autoridad se reclama para el texto, con independencia de los participantes. Con estas recetas viene aparejado el peligro de que investigadores externos controlen lo que constituye la realidad para otras personas.

Es importante advertir, sin embargo, que el enfoque kaupapa *māorí* no sugiere la total relatividad del conocimiento. Por el contrario, como afirma Heshusius,

el *self* del conocedor y el «*self*» mayor de la comunidad investigada están desde el vamos imbricados íntimamente en la trama de lo que llamamos conocimiento y de lo que, según acordamos, son los caminos apropiados para producir conocimiento. Es decir, el que conoce y lo que está siendo conocido son uno desde el mismo comienzo de su conocerse. Más aún, cualquier investigación es la expresión de una particular relatividad *otro-self* (pág. 658).

La investigación kaupapa *māorí*, basada en una visión del mundo diferente a la del discurso dominante, hace suyo este enunciado político pero, al mismo tiempo, rechaza la relativización aporética del conocimiento, al reconocer la necesidad de enfrentar y abordar los efectos vigentes del colonialismo y del racismo en la sociedad.

Kaupapa māorí rechaza el control externo sobre lo que constituye el reclamo de autoridad y validez de un texto. Una posición kaupapa māorí promueve lo que Lincoln y Denzin (1994) llaman una versión epistemológica de la validez en la cual la autoridad del texto «se establece mediante el recurso a un conjunto de reglas concernientes al conocimiento, su producción y representación» (pág. 578). Un enfoque de este tipo a la cuestión de la validez localiza la circulación del poder en el marco de las prácticas culturales māoríes, en el cual lo que constituye investigaciones, textos y procesos aceptables y no aceptables se determina y define por la misma comunidad investigada, en relación con el contexto cultural en el cual tiene lugar la investigación.

Como ya hemos explicado, los māoríes siempre han tenido criterios para evaluar si un proceso o un producto les resultan válidos. *Taonga tuku iho* son, literalmente, los tesoros que proceden de los ancestros, es decir, la sabiduría compilada por los siglos, los medios establecidos a lo largo de un período de tiempo para guiar la vida de la gente hoy y en el futuro. Los mensajes del *kawa*¹⁷ se inscriben entre estos tesoros, cuyos principios indican, por ejemplo, cómo debe guiarse el proceso de establecer relaciones. Whakawhanaungatanga no constituye un proceso azaroso decidido ad hoc, sino que se trata de principios probados y honrados por el tiempo. El modo según el cual se llevan a la práctica estos principios varía de tribu a tribu y de *hapû* a *hapû*. De todos modos, lo importante es que se los lleve a la práctica.

Por ejemplo, tal como hemos descrito, el encuentro de dos grupos de personas en el marco de un hui en un *marae* (lugar de encuentros ceremoniales) implica el reconocimiento del tapu de cada individuo y de cada grupo, propiciado por el reconocimiento de la sacralidad, la especialidad, la genealogía y la conectividad entre anfitriones e invitados. Se destina mucho tiempo a establecer este vínculo, esta conectividad entre las personas involucradas en la ceremonia. El modo concreto en que se lleva adelante el proceso depende de costumbres locales que

¹⁷ A menudo se utiliza el término *kawa* en referencia a los protocolos marae. Por ejemplo, al momento del whaikorero (discurso ritualizado), algunas tribus llevan adelante esta parte del pōwhiri mediante un tikanga llamado paeke, en el que todos los oradores masculinos de parte de los anfitriones hablan a la vez, luego vuelven el marae hacia los invitados, quienes entonces hablan. Otras tribus prefieren seguir un tikanga llamado utuutu, en el que los anfitriones y los visitantes alternan. Algunas tribus reciben a sus visitantes en su casa de encuentros tras un hōngi; otros mantienen el hōngi hasta el final del tiempo de bienvenida. Es claro que estos varios tipos de tikanga constituyen prácticas correctas en el contexto de ciertas tribus o hapû, pero lo subyacente es la práctica del kawa que procede de quienes estuvieron antes aquí, y que concierne a la necesidad de reconocer el tapu de la gente, así como su mana, su wairua, y el mauri de la gente y de los hechos. Véase Salmond (1975) para un estudio etnográfico detallado.

proveen los medios adecuados para efectuar los principios del *kawa*. *Tikanga* refiere a un terreno fértil para el debate, pero todos los participantes saben que, de no observarse el *kawa*, el evento resultará «inválido», es decir, carecerá de autoridad.

Tal como estas prácticas māoríes de base, las prácticas y los textos de la investigación kaupapa māorí se validan epistemológicamente en el marco de los contextos culturales māoríes. La investigación efectuada en un marco de referencia kaupapa māorí cuenta con reglas establecidas en tanto que *taonga tuku iho*, las cuales son custodiadas y defendidas por el tapu de las prácticas culturales māoríes, tal como ocurre con la multiplicidad de rituales que involucran el hui y los procesos culturales de primer orden del whanaungatanga. Es más, el uso de estos conceptos como metáforas constitutivas de la investigación depende de los mismos procesos de validación culturalmente determinados, y las mismas reglas concernientes a la producción y representación del conocimiento, que los fenómenos literales que la investigación kaupapa māorí toma de base. Por todo esto, la verificación de un texto, su autoridad, la calidad de su representación de las experiencias y su perspectiva en relación con los participantes se juzgan mediante criterios contruidos y contruidos por la cultura.

Mediante el uso de conceptos māoríes, tales como *whānau*, *hui* y *whakawhanaungatanga*, como metáforas del proceso de investigación, el enfoque kaupapa māorí invoca y reivindica la autoridad de los procesos y de los textos que se producen en términos de los principios, procesos y prácticas que rigen estos eventos en su sentido literal. Los whānau metafóricos son gestionados por los mismos principios y procesos que regulan los whānau literales, y, de ese modo, resultan comprensibles y controlables para los māoríes. Los whānau literales establecen medios para abordar problemas contenciosos, resolver conflictos, construir relatos, contar historias, educar a los niños, abordar problemáticas económicas y políticas y, contra la opinión corriente entre los nomāoríes, estas prácticas se modifican a lo largo del tiempo para reflejar los cambios que se producen en el contexto más amplio del mundo. El whānau de interés de la investigación también permite efectuar deliberaciones al estilo del whānau. Los kaumātua presiden, los demás tienen su oportunidad para hablar de acuerdo con su situación en contexto, y los posicionamientos se definen en función de cómo pueden obrar en beneficio del whānau.

Subjetividades y objetividades

Tal y como hemos expuesto, un enfoque de investigación indígena kaupapa māorí desafía el modo en que los discursos coloniales y neo-

coloniales inscriben la «otredad». A lo largo de su historia, buena parte de la investigación cualitativa despreció, volvió marginal o controló la voz de los otros al insistir en la imposición de criterios de evaluación positivistas y pospositivistas, determinados por el investigador de turno, tales como la validez interna y externa, la fiabilidad y la objetividad. Por otro lado, un cambio de paradigma en el ámbito de la investigación cualitativa no supera necesariamente este problema. Mucha investigación cualitativa ha sabido mantener un discurso colonizante sobre el «otro» al tratar de ocultar al investigador-escritor tras un velo de neutralidad, objetividad o subjetividad, una situación en la cual los intereses, las preocupaciones y el poder del investigador para determinar los resultados de la investigación permanecen operando, aunque ocultos, en el texto (B. Davies y Harré, 1990).

La objetividad, «esa patología de la cognición que supone el silenciamiento del hablante sobre [sus] intereses y [sus] deseos, y el modo en que éstos se sitúan socialmente y se mantienen estructuralmente» (Gouldner, citado en Tripp, 1983, pág. 32), implica la negación de la identidad. Así como la identidad, para los *mãoríes*, está fatalmente entrelazada con el ser parte de un *whânau*, un *hapû* y un *iwi*, en la relación de investigación, la membresía respecto de un *whânau* de interés metafórico también brinda a sus miembros identidad y, por ende, capacidad de participar. Según Thayer-Bacon (1997), «desarrollamos un sentido del “*self*” propio a través de nuestras relaciones con los otros» (pág. 241). Para los investigadores *mãoríes*, mantenerse al margen del involucramiento sociopolítico implica mantenerse al margen de su propia identidad. Esto equivaldría, lisa y llanamente, a la última victoria del proceso de colonización. Del mismo modo, para los investigadores no *mãoríes* la negación de membresía implicaría la pérdida de los medios para identificarse y, subsiguientemente, participar en los proyectos de investigación. Es más, mantenerse al margen de la participación en estos términos implicaría, para los investigadores no *mãoríes*, promover la colonización, si bien es cierto que las formas de participación definidas por los indígenas bien pueden plantearles dificultades. Lo cierto es que un mero cambio de paradigma respecto de la propia posición del investigador en el dominio de la investigación occidental no implica necesariamente que se aborden problemas de interés para los *mãoríes*, por la sencilla razón de que la misma idea de cambio de paradigma es una preocupación inherente a una visión del mundo no *mãorí*. En verdad, los investigadores no *mãoríes* deben propiciar su propia inclusión en términos *mãoríes*, es decir, en términos de relaciones y obligaciones *kin*, tanto a nivel metafórico como literal, en el marco de prácticas y sistemas de comprensión *mãoríes*, para establecer su identidad y posicionarse fructíferamente en el interior de un determinado proyecto de investigación.

Esto no implica necesariamente que los investigadores traten de controlar su propia subjetividad. Heshusius (1994) afirma que la gestión de la subjetividad es tan problemática para la investigación cualitativa como la gestión de la objetividad lo es para la investigación positivista. Esposito y Murphy (2000) también formulan este problema a partir de la preocupación de muchos investigadores que, a la vez que se sitúan ostensiblemente en el campo de la teoría crítica de la raza, por ejemplo, permanecen atados «estrictamente a la subjetividad» y utilizan herramientas de análisis «para interpretar los intercambios discursivos que, a fin de cuentas, silencian a los participantes de la investigación [...] [porque] la subjetividad del investigador reemplaza el conocimiento co-producido que su investigación, supuestamente, representa» (pág. 180).

Nos enfrentamos, en este punto, con un problema epistémico, en la medida en que el desarrollo de la objetividad, a través de una metodología tomada de las ciencias naturales, introdujo el concepto de distancia en la relación de investigación. Heshusius (1994) afirma que el desplazamiento del «positivismo objetivo» por preocupaciones cualitativas respecto de la administración y el control de la subjetividad perpetúa la noción fundamental de que el conocimiento es posible a partir de la construcción y la regulación de la distancia, una creencia según la cual el que conoce es separable de lo conocido, lo cual constituye un anatema para los modos de conocer de muchos pueblos indígenas. Heshusius (1994) afirma que la preocupación por «gestionar la subjetividad» constituye «una forma sutil de pensamiento empirista» (pág. 16), en la medida en que presupone que, si la subjetividad puede conocerse, puede también administrarse. Al intelectualizar «el impacto del otro sobre el *self*», esta preocupación perpetúa la noción de distancia; valida las nociones de «falsa conciencia» en los otros, la emancipación como proyecto y la «producción de otredad» como proceso; y reduce la relación *self*-otro a un estatuto mecanicista y metodológico.

Operacionalmente, Heshusius (1994) cuestiona lo que los investigadores hacemos tras confrontar con las «subjetividades»: «¿Uno las evalúa, trata de gestionarlas y limitarlas? ¿Y luego uno cree que tiene el proceso de investigación nuevamente bajo control?» (pág. 15). Ambas posiciones abordan cuestiones metodológicas y epistemológicas «significativas» elegidas por el propio investigador. En cambio, Heshusius sugiere que los investigadores deberíamos abordar aquellas preocupaciones capaces de producir cuestionamientos morales, del tipo «¿qué clase de sociedad tenemos o estamos construyendo?» (pág. 20). Por ejemplo, ¿cómo puede tratarse el problema del racismo si aquellos que lo perpetúan no toman conciencia, a través de un proceso de conciencia participativa, de la realidad vivida de aquellos que lo sufren? ¿Cómo pueden los investigadores tener conciencia del significado de las expe-

riencias educacionales de los mǎoríes si perpetúan una «distancia» artificial desde la que estudian y reifican al «sujeto», tratando los problemas de un modo más orientado a su propio interés que a las preocupaciones de los sujetos estudiados? El mensaje es que el investigador debe «vivir» el contexto en el cual tienen lugar las experiencias educacionales. Por ejemplo, el tercer estudio al que nos hemos referido, *Te Kotahitanga* (Bishop, Berryman y otros, 2003), comenzó proporcionándole a los profesores testimonios de las experiencias de los estudiantes, como un medio para reflejar críticamente el posicionamiento común entre los docentes en relación con la subestimación y el racismo.

La preocupación por la gestión y el control de la propia subjetividad también contrasta con el análisis histórico de Berman, que sugiere que «antes de la revolución científica (y, presumiblemente, antes de la Ilustración), el acto de conocer se entendía en términos de participación y encantamiento» (citado por Heshusius, 1994, pág. 16). Berman afirma que «a lo largo de la mayor parte de la historia humana, el hombre [sic] se vio a sí mismo como una parte integral del mundo» (citado por Heshusius, 1994, pág. 16). El mismo acto de participar era, ya, conocer. La participación implica un involucramiento directo, somático (corporal), psíquico, espiritual y emocional. «La creencia de que uno puede en realidad tomar distancia y regular esa distancia para llegar a conocer nos ha alienado a unos de otros, de la naturaleza y de nosotros mismos» (Heshusius, 1994, pág. 16).

Heshusius (1994) afirma que, en lugar de promover la distancia, los investigadores necesitan reconocer su participación y tratar de desarrollar una «conciencia participativa». Esto implica involucrarse con «un tipo de atención somática y no-verbal que exige que el *self* salga de foco» (pág. 15). Los tres ejemplos de investigación kaupapa mǎorí desarrollados con anterioridad demuestran cómo los investigadores se conciben a sí mismos como involucrados somáticamente en un proceso grupal, en el cual el investigador deviene parte del whānau de investigación, lo cual limita el desarrollo de dicotomías tales como investigador interno/externo. Involucrarse somáticamente implica involucrarse corporalmente, es decir, física, ética, moral y espiritualmente, y no sólo en cuanto «investigador» preocupado con la metodología. Este involucramiento se constituye como un modo diferente de conocer, lejano a los conceptos de la «inversión personal» y la colaboración que resultan típicos de enfoques de investigación tradicionales. Si bien puede parecer que la inversión personal resulta esencial, lo importante es que nunca ocurre en términos determinados por el «inversor». Más bien, la inversión se lleva a cabo en términos mutuamente comprensibles y controlables para todos los participantes, de modo que sea y sólo pueda ser recíproca. La inversión personal de parte del investigador

no es, entonces, el acto de un agente individual, sino que emerge de un contexto en el cual la investigación se constituye.

El proceso de colonización desarrolló un modo de conciencia alienado y alienante y, en esa medida, trató de alejar a los mǎoríes de un principio de vida fundamental: el de no convertir la naturaleza en un objeto, ni en un sujeto. A medida que conocemos nuestro whakapapa, reconocemos nuestra integración total, nuestra conectividad y compromiso con el mundo y la necesidad de quitar el foco del *self*. Aprendemos, así, un modo de conocimiento diferente del que se enseñó a los colonizados en el marco del modo de pensamiento occidental. Aprendemos un camino nacido del tiempo, la conectividad, el parentesco, el compromiso y la participación.

Epílogo: medios para evaluar el posicionamiento investigativo

Este capítulo saca la conclusión de que los investigadores y los participantes de una investigación necesitan de un medio por el cual puedan reflexionar críticamente sobre los cinco temas del poder identificados en la Figura 5.1, figura que provee una serie de cuestiones críticas que los investigadores tanto como los participantes pueden utilizar para evaluar las relaciones de poder antes y durante la actividad de investigación. El círculo exterior muestra algunas de las metáforas; cada una constituye una posición discursiva dentro de la cual los investigadores pueden situarse.

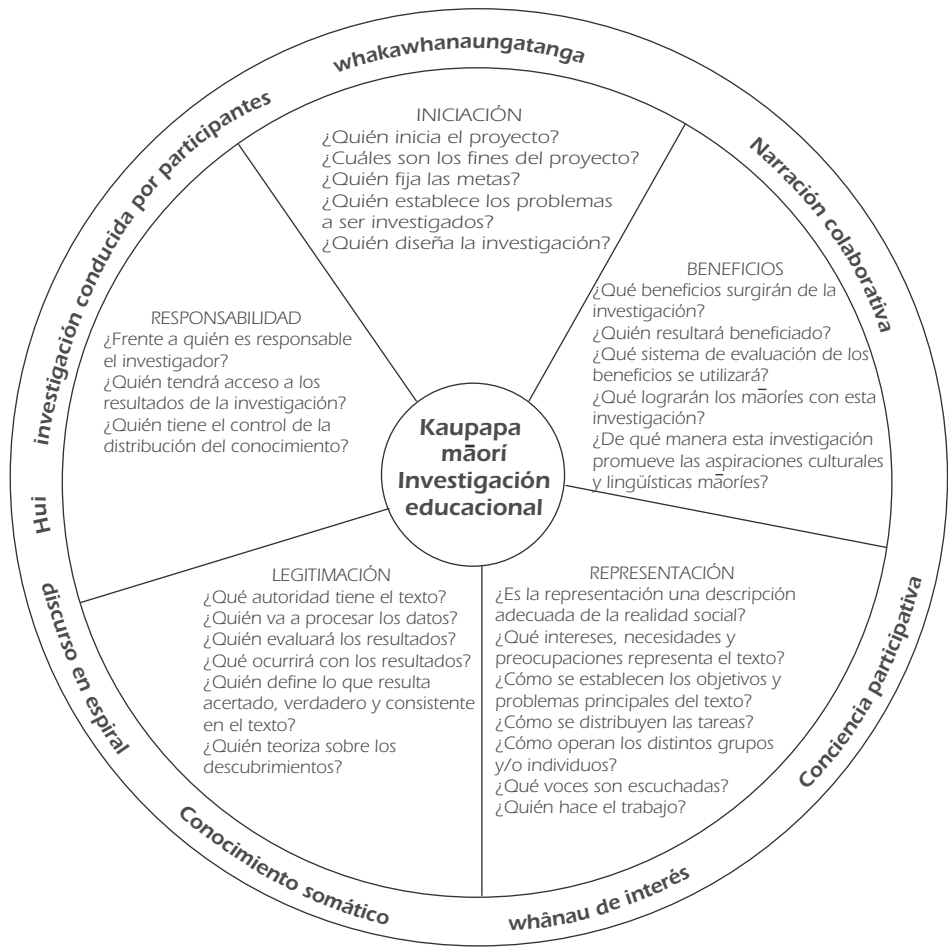


Figura 5.1 Medios para evaluar el posicionamiento investigativo

Fuente: reproducida con autorización de Bishop y Glynn (1999, pág. 129).

Apéndice: glosario de términos māoríes

<i>aroha</i>	amor en su sentido más amplio; mutualidad
<i>awhi</i>	amabilidad, utilidad
<i>hapû</i>	subtribu, a menudo vinculada a un ancestro común; embarazo
<i>haruru</i>	saludo, consistente de un apretón de manos y un <i>hôngi</i>
<i>hôngi</i>	saludo, consistente en apretarse las narices mutuamente con otra persona, para compartir la respiración de la vida
<i>hui</i>	encuentro ceremonial ritualizado
<i>iwi</i>	tribu; huesos
<i>kaumâtua</i>	ancianos respetables
<i>kaupapa</i>	marco de problemas, filosofía
<i>kawa</i>	protocolo
<i>koha</i>	regalo
<i>mana</i>	poder
<i>manaaki</i>	hospitalidad, cuidado
<i>manuhiri</i>	invitado
<i>māorí</i>	pueblo indígena de Aotearoa/Nueva Zelanda
<i>marae</i>	lugar de reuniones ceremoniales
<i>mihimihi</i>	presentación ritualizada de uno mismo
<i>pâkehâ</i>	neocelandeses de raíces europeas
<i>pôwhiri</i>	bienvenida formal
<i>raranga kôrero</i>	historias que describen a la gente y los hechos del whakapapa
<i>taonga</i>	tesoros, sean de índole física, social, cultural o intelectual
<i>taonga tuku iho</i>	tesoros que llegan desde los ancestros a la generación actual
<i>tapu</i>	sagrado; digno de trato respetuoso; limitación; ser con capacidad de poder; integridad, especialidad
<i>tiaki</i>	cuidar; orientar
<i>tikanga</i>	costumbres, valores, creencias y actitudes
<i>tino Rangatiratanga</i>	autodeterminación
<i>whakakotahitanga</i>	desarrollar unidad
<i>whakapapa</i>	genealogía
<i>whakawhanaungatanga</i>	establecer relaciones
<i>whânau</i>	familia extendida; por nacer
<i>whanaunga</i>	parientes
<i>whanaungatanga</i>	relaciones de parentesco

Referencias bibliográficas

- Acker, F., Barry, K. y Esseveld, J. (1991). «Objectivity and truth problems in doing feminist research», en M. Fonow y J. Cook (comps.), *Beyond methodology: Feminist scholarship as lived research*, Bloomington, Indiana University Press, págs. 133-154.
- Awatere, D. (1981). *Māori sovereignty*, Auckland, Broadsheet.
- Ballard, K. (comp.) (1994). *Disability, family, whānau and society*, Palmerston North (Nueva Zelanda), Dunmore Press.
- Beverley, J. (2000). «Testimonio, subalternity, and narrative authority», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, 2ª edición, págs. 555-565.
- Bishop, R. (1991a). «He whakawhanaungatanga tikanga rua. Establishing links: A bicultural experience», tesis inédita para el master, Universidad de Otago, Dunedin (Nueva Zelanda).
- Bishop, R. (1991b, diciembre). «Te ropu rangahau tikanga rua: The need for emancipatory research under the control of the Māori people for the betterment of Māori people», trabajo presentado en la 13ª Conferencia Anual de la Asociación para la Investigación Educacional de Nueva Zelanda, Knox College, Dunedin (Nueva Zelanda).
- Bishop, R. (1996). *Collaborative Research Stories: Whakawanaungatanga*, Palmerston North (Nueva Zelanda), Dunmore Press.
- Bishop, R. (1997). «Interviewing as collaborative storying», *Educational Research and Perspectives*, 24 (1), págs. 28-47.
- Bishop, R. (1998a). «Examples of culturally specific research practices: A response to Tillman and López», *Qualitative Studies in Education*, 11 (3), págs. 419-434.
- Bishop, R. (1998b). «Freeing ourselves from neocolonial domination in research: A Māori approach to creating knowledge», *Qualitative Studies in Education*, 11 (2), págs. 199-219.
- Bishop, R., Berryman, M. y Richardson, C. (2002). «Te toi huarewa: Effective teaching and learning in total immersion Māori language educational settings», *Canadian Journal of Native Education*, 26 (1), págs. 44-61.
- Bishop, R., Berryman, M. y Richardson, C. (2003). *Te Kotahitanga: The Experiment of Year 9 and 10 Māori Students in Mainstream Classrooms*, Wellington, Nueva Zelanda. Ministerio de Educación. Recuperado en www.minedu.govt.nz/goto/tekotahitanga.
- Bishop, R. y Glynn, T. (1999). *Culture Counts: Changing Power Relations in Education*, Palmerston North (Nueva Zelanda), Dunmore Press.

- Brayboy, B. M. y Deyhle, D. (2000). «Insider-outsider: Researchers in American Indian communities», *Theory Into Practice*, 39 (3), págs. 163-169.
- Bridges, D. (2001). «The ethics of outsider research», *Journal of Philosophy of Education*, 35 (3), págs. 371-386.
- Burgess, R. G. (1984). *In the Field: An introduction to Field Research*, Nueva York, Falmer.
- Calderhead, J. (1981). «Stimulated recall: A method for research on teaching», *British Journal of Educational Psychology*, 51, págs. 211-217.
- Connelly, F. M. y Clandinin, J. (1990). «Stories of experience and narrative inquiry», *Educational Researcher*, 19 (5), págs. 2-14.
- Consedine, R. y Consedine, J. (2001). *Healing Our History: The Challenge of the Treaty of Waitangi*, Auckland (Nueva Zelanda), Penguin Books.
- Davies, B. (1990). «Agency as a form of discursive practice: A classroom observed», *British Journal of Sociology of Education*, 11 (3), págs. 341-361.
- Davies, B. y Harré, R. (1990). «Positioning: The discursive production of selves», *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 20, págs. 43-65.
- Davies, L. y Nicholl, K. (1993). *Te Māori i roto i nga mahi whakaakoranga: Māori in Education*, Wellington (Nueva Zelanda), Ministerio de Educación.
- Delamont, S. (1992). *Fieldwork in Educational Settings: Methods, Pitfalls and Perspectives* (Londres), Falmer.
- Deyhle, D. y Swisher, K. (1997). «Research in American Indian and Alaska Native education: From assimilation to self-determination», en M. W. Apple (comp.), *Review of Research in Education*, 22, Washington DC, American Educational Research Association, págs. 113-194.
- Durie, M. (1994). *Whaiora: Māori Health Development*, Auckland (Nueva Zelanda), Oxford University Press.
- Durie, M. (1995). *Principles for the Development of Māori Policy*, trabajo presentado en la Conferencia para el Desarrollo de Políticas Māoríes, Wellington (Nueva Zelanda).
- Durie, M. (1998). *Te mana, te kawanatonga: The Politics of Māori Self-determination*, Auckland (Nueva Zelanda), Oxford University Press.
- Eisner, E. W. (1991). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, Nueva York, Teachers College Press.

- Esposito, L. y Murphy, J. W. (2000). «Another step in the study of race relations», *The Sociological Quarterly*, 41 (2), págs. 171-187.
- Fine, M. (1994). «Working the hyphens: Reinventing the self and other in qualitative research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 1ª edición, págs. 70-82.
- Fine, M. y Weis, L. (1996). «Writing the “wrongs” of fieldwork: Confronting our own research/writing dilemmas in urban ethnographies», *Qualitative Inquiry*, 2 (3), págs. 251-274.
- Fine, M., Weis, L., Weseen, S. y Wong, L. (2000). «For whom? Qualitative Research, representations, and social responsibilities», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 107-131.
- Fitzsimons, P. y Smith, G. H. (2000). «Philosophy and indigenous cultural transformation», *Educational Philosophy and Theory*, 32 (1), págs. 25-41.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice*, Nueva York, Teachers College Press.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Londres, Weidenfeld and Nicolson.
- Goldstein, L. S. (2000). «Ethical dilemmas in designing collaborative research: Lessons learned the hard way», *Qualitative Research Studies in Education*, 13 (5), págs. 517-530.
- González, F. E. (2001). «“Haciendo que hacer” - Cultivating a Mestiz worldview and academic achievement: Braiding cultural knowledge into educational research, policy, practice», *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14 (5), págs. 641-656.
- Griffiths, M. (1998). *Educational Research for Social Justice: Getting off the Fence*, Buckingham (Gran Bretaña), Open University Press.
- Heshusius, L. (1994). «Freeing ourselves from objectivity: Managing subjectivity or turning toward a participatory mode of consciousness?», *Educational Researcher*, 23 (3), págs. 15-22.
- Heshusius, L. (1996). «Modes of consciousness and the self in learning disabilities research: Considering past and future», en D. K. Reid, W. P. Hresko y H. L. Swanson (comps.), *Cognitive Approach to Learning Disabilities*, Austin (Texas), Pro-Ed, 3ª edición, págs. 651-671.
- Heshusius, L. (2002). «More than the (merely) rational: Imagining inquiry for ability diversity. An essay response to Jim Paul», *Disability, Culture and Education*, 1 (2), págs. 95-118.

- Hohepa, P. (1975). «The one people myth», en M. King (comp.), *Te Ao Hurihuri: The world moves on: Aspects Māoritanga*, Auckland (Nueva Zelanda), Hicks Smith, págs. 98-111.
- Holmes, H., Bishop, R. y Glynn, T. (1993). *Tu mai kia tu ake: Impact of Taha māori in Otago and Southland Schools*. (Te Ropu Rangahau Tikanga Rua Monograph, N° 4), Dunedin (Nueva Zelanda), Departamento de Educación, University of Otago.
- hooks, b. (1993). «Postmodern blackness», *Postmodern Culture*, 1 (1). Disponible en <http://muse.jhu.edu/journals/pmc/index.html>
- Irwin, K. (1989). «Multicultural education: The New Zealand response», *New Zealand Journal of Educational Studies*, 24 (1), págs. 3-18.
- Irwin, K. (1992a). «Māori research methods and processes: An exploration and discussion», trabajo presentado en la Conferencia Conjunta de la Asociación de Nueva Zelanda para la Investigación Educativa y la Asociación Australiana para la Investigación Educativa, Geelong (Australia).
- Irwin, K. (1992b). «Towards theories of Māori feminisms», en R. Du Plessis y otros (comps.), *Feminist Voices: Women's Studies Texts for Aotearoa / New Zealand*, Auckland (Nueva Zelanda), Oxford University Press, págs. 1-21.
- Irwin, K. (1994). «Māori research methods and processes: An exploration», *Sites: A Journal for Radical Perspectives on Culture*, 28, págs. 25-43.
- Jacobs-Huey, L. (2002). «The natives are gazing and talking back: Review the problematics of positionality, voice and accountability among "native" anthropologists», *American Anthropologist*, 104 (3), págs. 791-804.
- Johnson-Bailey, J. (1999). «The ties that bind and the shackles that separate: Race, gender, class and color in a research process», *Qualitative Studies in Education*, 12 (6), págs. 659-670.
- Jones, A., McCulloch, G., Marshall, J., Smith, G. H. y Smith, L. T. (1990). *Myths and Realities: Schooling in New Zealand*, Palmerston North (Nueva Zelanda), Dunmore Press.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2000). «Participatory action research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 567-605.
- Kincheloe, J. L. y McLaren, P. (2000). «Rethinking critical theory and qualitative research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 279-313.

- Ladson-Billings, G. (1995). «Toward a theory of culturally relevant pedagogy», *American Educational Research Journal*, 32 (3), págs. 465-491.
- Ladson-Billings, G. (2000). «Racialized discourses and ethnic epistemologies», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 257-277.
- Lather, P. (1986). «Research as praxis», *Harvard Educational Review*, 56 (3), págs. 257-274.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with / in the Postmodern*, Nueva York, Routledge.
- Lincoln, Y. S. y Denzin, N. K. (1994). «The fifth moment», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 1ª edición, págs. 575-586.
- Lomawaima, K. T. (2000). «Tribal sovereigns: Reframing research in American Indian education», *Harvard Educational Review*, 70 (1), págs. 1-21.
- Merriam, S. B., Johnson-Bailey, J., Lee, M.-Y., Kee, Y., Ntseane, G. y Muhamad, M. (2001). «Power and positionality: Negotiating insider/outsider status within and across cultures», *International Journal of Lifelong Education*, 20 (5), págs. 405-416.
- Metge, J. (1990). «Te rito o te harakeke: Conceptions of the Whaanau», *Journal of the Polynesian Society*, 99 (1), págs. 55-91.
- Mishler, E. G. (1986). *Research Interviewing: Context and Narrative*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Moll, L. C. (1992). «Bilingual classroom studies and community analysis: Some recent trends», *Educational Researcher*, 21, págs. 20-40.
- Narayan, K. (1993). «How native is a “native” anthropologist?», *American Anthropologist*, 95, págs. 671-686.
- Noddings, N. (1986). «Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching», *Harvard Educational Review*, 56 (4), págs. 496-510.
- Oakley, A. (1981). «Interviewing women: A contradiction in terms», en H. Roberts (comp.), *Doing Feminist Research*, Londres, Routledge, págs. 30-61.
- Olssen, M. (abril de 1993). «Habermas, post-modernism and the science question for education». Trabajo presentado para el seminario de miembros de la Universidad de Otago, Dunedin (Nueva Zelanda).
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Newbury Park (California), Sage, 2ª edición.

- Pere, R. (1991). *Te wheke: A Celebration of Infinite Wisdom*, Gisborne (Nueva Zelanda), Ao Ako.
- Pihama, L., Cram, F. y Walker, S. (2002). «Creating a methodological space: A literature review of Kaupapa Māori research», *Canadian Journal of Native Education*, 26 (1), págs. 30-43.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*, Nueva York, Doubleday.
- Pomare, E. (1988). *Hauora: Māori Standards of Health*, Wellington, Departamento de Salud de Nueva Zelanda.
- Rains, F. V., Archibald, J.-A. y Deyhle, D. (2000). «Introduction: Through our eyes and in our own words», *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13 (4), págs. 337-342.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist Methods in Social Research*, Nueva York, Oxford University Press.
- Reyes, P., Scribner, J. y Scribner, A. P. (comps.) (1999). *Lessons from High-Performing Hispanic Schools: Greater Learning Communities*, Nueva York, Teachers College Press.
- Ryan, J. (1999). *Race and Ethnicity in Multi-Ethnic Schools: A Critical Case Study*, Clevedon (Gran Bretaña), Multilingual Matters.
- Salmond, A. (1975). *Hui: A Study of Māori Ceremonial Greetings*, Auckland (Nueva Zelanda), Reed y Methuen.
- Scheurich, J. J. y Young, M. D. (1997). «Coloring epistemologies: Are our research epistemologies racially biased?», *Educational Researcher*, 26 (4), págs. 4-16.
- Shirres, M. (1982). «Tapu», *Journal of the Polynesian Society*, 91 (1), págs. 29-52.
- Sidorkin, A. M. (2002). *Learning Relations: Impure Education, De-schooled Schools, and Dialogue with Evil*, Nueva York, Peter Lang.
- Simon, J. A. (1990). «The Role of Schooling in Māori-Pākehā Relations». Tesis doctoral inédita, Universidad de Auckland (Nueva Zelanda).
- Sleeter, C. E. (2001). «Epistemological diversity in research on preservice teacher preparation for historically underserved children», en W.G. Secada (comp.), *Review of Research in Education*, Washington DC, American Educational Research Association, 6, págs. 209-250.
- Smart, B. (1986). «The politics of truth and the problems of hegemony», en D. C. Hoy (comp.), *Foucault: A Critical Reader*, Oxford (Gran Bretaña), Basil Blackwell, págs. 157-173.
- Smith, G. H. (1990). «Taha Māori: Pākehā capture», en J. Codd, R. Harker y R. Nash (comps.), *Political Issues in New Zealand Educa-*

- tion, Palmerston North (Nueva Zelanda), Dunmore Press, págs. 183-197.
- Smith, G. H. (noviembre de 1992). «Tane-nui-a-rangi's legacy: Proping up the sky: Kaupapa Māori as resistance and intervention». Trabajo presentado en la Conferencia Conjunta de la Asociación de Nueva Zelanda para la Investigación Educacional y la Asociación Australiana para la Investigación Educacional, disponible en <http://www.swin.edu.au/aare/conf92/SMITG92.384>.
- Smith, G. H. (1997). «Kaupapa Māori as transformative praxis». Tesis doctoral inédita, Auckland, Universidad de Auckland.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous People*, Londres, Zed Books.
- Sprague, J. y Hayes, J. (2000). «Self-determination and empowerment: A feminist standpoint analysis of talk about disability», *American Journal of Community Psychology*, 28 (5), págs. 671-695.
- Stacey, J. (1991). «Can there be a feminist ethnography?», en S. B. Gluck y D. Patai (comps.), *Women's Words: The Feminist Practice of Oral History*, Nueva York, Routledge, págs. 111-119.
- Stanfield, J. H. (1994). «Ethnic modeling in qualitative research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 1ª edición, págs. 175-188.
- Swisher, K. G. (1998). «Why Indian people should be the ones to write about Indian education», en D. A. Mihesuah (comp.), *Natives and Academics: Researching and Writing about American Indians*, Lincoln, University of Nebraska Press, págs. 190-200.
- Thayer-Bacon, B. (1997). «The nurturing of a relational epistemology», *Educational Theory*, 47 (2), págs. 239-260.
- Tillman, L. C. (2002). «Culturally sensitive research approaches: An African-American perspective», *Educational Researcher*, 31 (9), págs. 3-12.
- Tripp, D. H. (1983). «Co-authorship and negotiation: The interview as act of creation», *Interchange*, 14(3), págs. 32-45.
- Villegas, A. M. y Lucas, T. (2002). *Educating Culturally Responsive Teachers: A Coherent Approach*, Nueva York, State University of New York Press.
- Walker, R. (1990). *Ka whawhai tonu matou: Struggle without End*, Auckland (Nueva Zelanda), Penguin.

6

La ética y la política en la investigación cualitativa

Clifford G. Christians

La visión del mundo típica de la Ilustración se congregaba alrededor de una dicotomía descomunal, que los historiadores de las ideas a menudo resumen en términos del dualismo entre sujeto y objeto, hecho y valor, o materia y espíritu. Es cierto que los tres binomios son interpretaciones válidas de la cosmología heredada de Galileo, Descartes y Newton. Ninguno de ellos, sin embargo, da cuenta del núcleo duro de la mentalidad iluminista, que podemos caracterizar como una noción generalizada de autonomía. El culto de la libertad humana prevaleció, valga la redundancia, en toda su libertad. Los seres humanos estipularon ellos mismos las leyes que debían regirlos, y se desataron del yugo de cualquier fe que reclamara su lealtad. Orgullosamente autoconsciente de la autonomía humana, la visión del mundo del siglo XVIII consideraba a la naturaleza como un campo de juegos dotado de un sinnúmero de posibilidades para demostrar la soberanía de la persona, su dominio sobre el orden natural. La salida de la naturaleza engendró individuos que se consideraban independientes de cualquier autoridad. El motivo de la libertad, originado en el Renacimiento y entrado en la madurez con la Ilustración, era la principal fuerza de tracción.¹

¹ Para encontrar más detalles sobre este argumento, véase Christians, Ferre y Fackler (1993, págs. 18-32 y 41-44).

Obviamente, uno puede llegar a la autonomía partiendo del dualismo entre sujeto y objeto. En la construcción de la cosmovisión iluminista, el prestigio de la ciencia natural jugó un rol clave para que las personas pudieran ser libres. Los logros obtenidos en matemática, física y astronomía les permitieron a los humanos dominar la misma naturaleza que antiguamente los había dominado. La ciencia se reveló como una evidencia insoslayable de que, mediante la aplicación de la razón sobre la naturaleza y los seres humanos, la gente podía tener, de modos claramente palpables, la posibilidad de vivir vidas cada vez más felices. El crimen y la locura, por ejemplo, no requerían ya de explicaciones teológicas represivas, y en su lugar podían recibir soluciones empíricas terrenales.

Del mismo modo, puede llegarse al *self* autónomo si se aborda el problema en términos de una discontinuidad radical entre los hechos duros y los valores subjetivos. La Ilustración puso los valores en riesgo mediante la disyunción entre el conocimiento de lo que es y el conocimiento de lo que debería ser; el materialismo ilustrado, en todas sus formas, aisló la razón de la fe y el conocimiento de la creencia. Como afirmaba con tesón Robert Hooke en 1663, en la época en la que trabajaba en la fundación de la Royal Society en Londres, «para mejorar el conocimiento de la naturaleza, esta Sociedad no se entrometerá con las cuestiones de la divinidad, la metafísica, la moral, la política ni la retórica» (Lyons, 1944, pág. 41). A medida que la facticidad ganaba peso en la visión del mundo iluminista, aquellas regiones del interés humano que involucraban deberes, restricciones e imperativos, simplemente dejaron de aparecer. En efecto, quienes definieron la Ilustración a partir de la separación entre hechos y valores identificaron una dificultad central. Del mismo modo, los dominios del espíritu pueden disolverse fácilmente en el terreno del misterio y la intuición. En la medida en que el mundo espiritual carece de toda fuerza de cohesión, cede ante las especulaciones de los teólogos, muchos de los cuales aceptaron la creencia iluminista en que los resultados de su búsqueda serían finalmente evanescentes.

Pero la doctrina de la autonomía característica de la Ilustración produjo el más grande de los daños. Y la autodeterminación individual aparece en el centro del problema que la Ilustración nos legó, a saber, la cuestión de la integración de la libertad humana y el orden moral. En permanente lucha con las dificultades y acertijos que abría este problema, la Ilustración se negó finalmente a sacrificar la libertad personal. Si bien la cuestión resultaba particularmente urgente en el contexto del siglo XVIII, la respuesta iluminista no consistió en su resolución, sino en la insistencia categórica con la autonomía. Tomando en cuenta los regímenes políticos despóticos y los sistemas eclesiásticos opresivos propios del período, semejante postura resulta entendible.

La Ilustración comenzó y terminó con la presuposición de que la libertad humana debe *distinguirse* del orden moral, y no integrarse significativamente en él.

Jean-Jacques Rousseau fue quizás el defensor más franco de esta noción de libertad radical. Su obra dio sustancia a la idea de la libre determinación de la personalidad humana como el bien más elevado. Sin embargo, Rousseau es una figura compleja; no resulta posible situarlo en el círculo del racionalismo cartesiano, la cosmología mecanicista de Newton o el concepto del *self* egocéntrico de Locke; tampoco se conformó con sólo aislar y sacralizar la libertad, al menos no en su *Discurso sobre el origen de la desigualdad* ni en su *Contrato social*, donde responde abiertamente a Hobbes.

Rousseau representa el ala romántica de la Ilustración que, rebelada contra su racionalismo, supo ganar un amplio espectro de seguidores en el curso del siglo XIX debido a su defensa de valores inmanentes y emergentes, en lugar de valores dados y trascendentes. Incluso admitiendo la finitud y las limitaciones propias de la naturaleza humana, Rousseau apostó por una libertad inmensamente amplia, que implicaba no sólo el desacoplamiento de los mandatos de Dios o la Iglesia, sino también la total libertad con respecto a la cultura o cualquier autoridad dada. La autonomía se convirtió, así, en el núcleo del ser humano y el centro del universo. En ella se basan, de hecho, las teorías rousseauianas de la igualdad, el sistema social, el lenguaje, y la axiología. Al reconocer las consecuencias de la autonomía individual, Rousseau fue mucho más astuto que quienes se confortaron con un concepto débil de libertad negativa. La única solución tolerable que encontró consistía en una idea del ser humano como naturaleza noble, capaz de disfrutar beneficiosamente de su propia libertad y, por lo tanto, capaz de vivir en armonía, en un sentido muy vago, con un determinado orden moral.

Experimentalismo libre de valores

Los debates respecto de la naturaleza de las ciencias sociales giran, típicamente, en torno de las teorías y metodologías de las ciencias naturales. Sin embargo, la discusión que abordaremos aquí no versa sobre el modo en que las ciencias sociales se parecen a las naturales, sino sobre su inscripción en la mentalidad iluminista dominante. La teoría política afirma que el Estado liberal de la Europa de los siglos XVII y XVIII dejó en manos de los individuos la dirección de sus propias vidas, sin restricciones procedentes de la Iglesia o el orden feudal. La psicología, la sociología y la economía, conocidas como ciencias humanas o morales en los siglos XVIII y XIX, eran consideradas «artes libera-

les» que abrían la mente y liberaban la imaginación. A medida que se consolidaban simultáneamente las ciencias sociales y el Estado liberal, los pensadores iluministas de Europa defendían y fomentaban «los resultados, las capacidades y las técnicas» del razonamiento experimental como un medio de apoyar al Estado y a la ciudadanía (Root, 1993, págs. 14-15).

En consonancia con la supuesta prioridad de la libertad individual sobre el orden moral, las instituciones básicas de la sociedad fueron rediseñadas con el fin de proteger «la neutralidad entre diferentes concepciones del bien» (Root, 1993, pág. 12). Se prohibió al Estado «que requiriera o, incluso, alentara a los ciudadanos a adherir a alguna tradición religiosa, forma de vida familiar o expresión de característica personal o artística, en particular, sobre otra» (Root, 1993, pág. 12). Dada una circunstancia histórica en la que ya no existían concepciones del bien compartidas, profundamente arraigadas y ampliamente extendidas como en el pasado, la toma de partido en temas morales y la insistencia en ideales sociales eran consideradas contraproductivas. La neutralidad axiológica parecía la alternativa natural «para una sociedad cuyos miembros son devotos de numerosas religiones, se dedican a muchas actividades diferentes y se identifican con muchas costumbres y tradiciones muy distintas entre sí» (Root, 1993, pág. 11). La teoría y la práctica de la ciencia social dominante reflejan esta filosofía liberal procedente de la Ilustración, como lo hacen la educación, la ciencia y la política. Por eso, sólo si vuelven a integrarse la autonomía y el orden social resultará posible fundar un paradigma alternativo en ciencias sociales.²

La filosofía de la ciencia social de Mill

Para John Stuart Mill, «la neutralidad es necesaria si se quiere fomentar la autonomía [...]. No puede forzarse a una persona para que

² Michael Root (1993) es único entre los filósofos de las ciencias sociales, por el vínculo que ha sabido establecer entre la ciencia social y los ideales y las prácticas del Estado liberal, con el fundamento de que ambas instituciones «buscan la neutralidad entre concepciones enfrentadas de lo bueno» (pág. xv). Según explica, «si bien el liberalismo es principalmente una teoría del Estado, sus principios pueden aplicarse a cualquiera de las instituciones básicas de una sociedad, desde el momento en que uno puede afirmar que el tipo de vida que una persona desea para sí no ha de ser dictaminado, o ni siquiera recomendado, por roles como los del médico, la empresa, la asociación universitaria o profesional. La neutralidad puede servir así como un ideal para la operatoria de estas instituciones tanto como para el Estado. Su rol, podría decirse, debería consistir en la tarea de facilitar cualquier tipo de vida que un estudiante, paciente, cliente o miembro quiera alcanzar, y no en la promoción de un tipo de vida específico sobre otros» (pág. 13). Las interpretaciones del trabajo de Mill y Weber, elaboradas por Root, son cruciales para mis propios argumentos.

sea buena, y el Estado no debería dictaminar qué tipo de vida debe tener la gente. Es preferible que un individuo elija mal por sí mismo a que el Estado elija bien por él» (Root, 1993, págs. 12-13). Según afirma en su ensayo *Sobre la libertad* (1859/1978), planear nuestras vidas de acuerdo con nuestras propias ideas y propósitos es fundamental si queremos ser autónomos: «el libre desarrollo de la individualidad es uno de los ingredientes principales de la felicidad humana, y el fundamento del progreso individual y social» (pág. 50; véase también Copleston, 1966, pág. 303, n° 2). Esta neutralidad basada en la supremacía de la autonomía individual es también el principio fundamental del *Utilitarismo* (1861/1957) y del *Sistema de la lógica inductiva y deductiva* (1843/1893). Para Mill, «el principio de la utilidad exige que el individuo disfrute de plena libertad, excepto de la libertad de ocasionar daño a los demás» (Copleston, 1966, pág. 54). Además de llevar el utilitarismo clásico a su máximo nivel de desarrollo y establecer las bases del Estado liberal en sintonía con Locke, Mill delineó los fundamentos del razonamiento inductivo como método para la ciencia social. Perfeccionó las técnicas inductivas, modeladas por Francis Bacon, convirtiéndolas en una metodología orientada a la resolución de problemas, capaz de sustituir con éxito la lógica deductiva aristotélica.

De acuerdo con Mill, los silogismos no son capaces de aportarle conocimiento nuevo al ser humano. Cuando decimos que, dado que todos los hombres son mortales, el duque de Wellington es mortal en virtud de su humanidad, no estamos avanzando verdaderamente más allá de la premisa (véase Mill, 1843/1893, II, 3, 2, pág. 140). Pues el objetivo crucial no consiste en reordenar el mundo conceptual, sino en distinguir el conocimiento genuino de la mera superstición. En la búsqueda de la verdad, la generalización y la síntesis son necesarias para avanzar inductivamente de lo conocido a lo desconocido. Más que por certificar las reglas que otorgan consistencia formal al razonamiento, Mill se esforzó por establecer esta función de la lógica como inferencia a partir de lo conocido (Mill, 1843/1893). Es posible aproximarse a la certeza científica si se sigue con rigor el método inductivo, si las proposiciones se derivan de la empiria y el conocimiento se conforma materialmente a partir de la experiencia.³ Para las ciencias físicas, Mill establece cuatro modos de razonamiento experimental: el acuerdo, el desacuerdo, los restos, y el principio de las variaciones concomitantes (Mill, 1843/1893, III, 8, págs. 278-288). Mill los considera los únicos

³ Si bien comprometido con lo que llama «lógica de las ciencias morales» para delinear los cánones o métodos de inducción, Mill compartió con la ciencia natural la creencia en la uniformidad de la naturaleza y el presupuesto de que todos los fenómenos se someten a relaciones de causa-efecto. Sus cinco principios de inducción reflejan la cosmología newtoniana.

métodos de prueba de la experimentación, al menos si se cree, con los naturalistas, que la naturaleza está estructurada por uniformidades.⁴

En el Libro VI del *Sistema de la lógica*, «Sobre la lógica de las ciencias morales», Mill (1843/1893) desarrolla su programa del experimentalismo inductivo como método científico para estudiar «los diversos fenómenos que constituyen la vida social» (VI, 6, 1, pág. 606). Si bien concibe a la ciencia social como una disciplina capaz de proveer explicaciones causales del comportamiento humano, Mill se previene contra el fatalismo de la plena predictibilidad: «las ciencias sociales son hipotéticas, consisten de generalizaciones de base estadística que, por su misma naturaleza, admiten excepciones» (Copleston, 1966, pág. 101; véase también Mill, 1843/1893, VI, 5, 1, pág. 596). De este modo, el conocimiento instrumental confirmado empíricamente sobre el comportamiento humano tiene un poder predictivo mayor cuando trata de masas colectivas que cuando trata de agentes individuales.

Obviamente, el positivismo de Mill determina su trabajo sobre la investigación experimental.⁵ Sobre la base de la obra de Auguste Comte, Mill definió la materia como «la posibilidad permanente de sensación» (Mill, 1865, pág. 198); según su creencia, nada más podía decirse respecto de las sustancias metafísicas.⁶ Con Hume y Comte, Mill insistía en que las sustancias metafísicas no son reales, y que sólo los hechos sensibles existen verdaderamente. Dado que no habría esencias o realidades finales más allá de las sensaciones, Mill (1865/1907, 1865) y Comte (1848/1910) argumentaban que los científicos sociales deberían limitarse a trabajar con hechos particulares, como una fuente de datos de la cual sería posible extraer leyes validadas experimentalmente. Para ambos, éste es el único tipo de conocimiento que provee beneficios prácticos (Mill, 1865, pág. 242); de hecho, incluso la salva-

⁴ El utilitarismo de John Stuart Mill fue pensado como una amalgama entre el principio de la mayor felicidad de Jeremy Bentham, la filosofía empirista, el concepto de utilidad como bien moral de David Hume y los mandamientos positivistas de Auguste Comte, en el sentido de que las «cosas en sí mismas» son incognoscibles, y que el conocimiento se restringe a las sensaciones. En su influyente *Sistema de la lógica*, Mill (1843/1893) típicamente se caracteriza como una combinación de los principios del positivismo francés (tal como lo desarrolló Comte) y el empirismo británico en un sistema simple.

⁵ Para una elaboración de la complejidad en el positivismo (incluyendo referencias a sus conexiones con Mill) véase Lincoln y Guba (1985, págs. 19-28).

⁶ Mill desarrolla el realismo más explícitamente en su *Examen de la filosofía de Sir William Hamilton* (1865). Nuestra creencia en un mundo externo común, según él, depende del hecho de que nuestras sensaciones de la realidad física «pertenecen tanto a otros humanos o seres sensibles como a nosotros mismos» (pág. 196; véase también Copleston, 1966, pág. 306, n° 97).

ción de la sociedad es algo contingente de cara a un conocimiento científico de esta clase (pág. 241).⁷

Como también ocurre con su ética consecuencialista, la filosofía de la ciencia social de Mill se construye sobre la dicotomía entre medios y fines. Los ciudadanos y los políticos son responsables de la articulación de los fines en una sociedad libre, y la ciencia es responsable del *know-how* para lograrlos. La ciencia es intrínsecamente amoral; habla de medios, pero no tiene la capacidad de dictar fines. Los métodos en las ciencias sociales deben guiarse por el desinterés en cuanto a su sustancia y contenido, y limitarse rigurosamente a los riesgos y beneficios de los posibles cursos de acción. Los protocolos para ejercer una ciencia liberal «deben ser prescriptivos, pero no en términos morales o políticos; deben combatir la mala ciencia, no la mala conducta» (Root, 1993, pág. 129). La investigación no puede juzgarse correcta o incorrecta, sino sólo verdadera o falsa. «La ciencia sólo es política en sus aplicaciones» (Root, 1993, pág. 213). Dado este liberalismo democrático, Mill aboga por una neutralidad «preocupada por la autonomía de los individuos o grupos» a los que la ciencia social busca servir, y que debe «tratar como seres activos, pensantes y dotados de voluntad, responsables de sus decisiones y con la libertad de elegir» por mayoría su propia concepción de la buena vida (Root, 1993, pág. 19).

La neutralidad axiológica en la obra de Max Weber

Cuando los científicos sociales de la corriente dominante del siglo XX quieren afirmar que la ética no es asunto suyo, invocan típicamente los ensayos que Max Weber escribió entre 1904 y 1917. Tomando en cuenta la importancia que ha tenido la obra de Weber para la sociología y la economía, tanto en el nivel teórico como metodológico, su distinción entre juicios orientados políticamente y neutralidad científica se ha vuelto canónica.

Weber distingue entre la autonomía axiológica y la relevancia de los valores. Reconoce que, en la etapa de descubrimientos, «no pueden eliminarse por completo los valores personales, culturales, morales o políticos [...]. Lo que los científicos sociales eligen investigar [...] lo eli-

⁷ Mill (1873/1969) específicamente acredita a Comte su uso del método deductivo inverso o histórico: «Se trataba de una idea completamente nueva para mí, cuando la encontré en Comte; y si no fuera por él, quizás nunca hubiera llegado a ella» (pág. 126). Mill explícitamente sigue a Comte en su distinción de la estática y la dinámica social. Mill publicó dos ensayos bajo la influencia de Comte en *Westminster Review*, reeditados como *Auguste Comte y el positivismo* (Mill, 1865/1907; véase también Mill, 1873/1969, pág. 165).

gen sobre la base de determinados valores» en función de los cuales esperan que se rija su investigación (Root, 1993, pág. 33). Pero insiste con que la ciencia social debe ser libre de valores en la presentación de sus resultados. Los descubrimientos no deben expresar ningún juicio de carácter moral o político; los profesores deben colgar sus valores junto con sus abrigos al entrar en el aula de clases.

«Una actitud de indiferencia moral», escribe sin embargo Weber (1904/1949b), «no tiene relación alguna con la objetividad científica» (pág. 60). El significado de esta puntualización alude claramente a la distinción entre la autonomía axiológica y la relevancia axiológica. Para ser racionales y tener fines, las ciencias sociales deben estar sujetas a «valores relevantes».

Los problemas de la ciencia social son elegidos según la relevancia axiológica de los fenómenos tratados [...]. La expresión «relevancia axiológica» alude sólo a la interpretación filosófica de ese «interés» específicamente científico que determina la selección de un objeto de estudio dado y de ciertos problemas para analizar empíricamente (Weber, 1917/1949a, págs. 21-22).

En las ciencias sociales, el estímulo para plantear problemas científicos surge siempre de «cuestiones» prácticas. Por lo tanto, el reconocimiento mismo de la existencia de un problema científico coincide con la posesión de ciertos motivos y valores con una orientación específica (Weber, 1904/1949b, pág. 61).

Sin las ideas evaluativas del investigador, no habría principio de selección alguno capaz de determinar un objeto de estudio, así como no sería posible albergar conocimiento significativo de la realidad concreta. Sin la convicción del investigador respecto de la significación de determinados hechos culturales, todo intento de analizar la realidad concreta resultaría completamente vano (Weber, 1904/1949b, pág. 82).

Mientras las ciencias naturales, según Weber (1904/1949b, pág. 72), buscan las leyes naturales que gobiernan todos los fenómenos empíricos, las ciencias sociales estudian aquellas realidades que nuestros valores consideran significativas. Y mientras que el mundo natural indica por sí mismo las realidades a ser investigadas, las infinitas posibilidades del mundo social se ordenan según «los valores culturales con los cuales nos aproximamos a la realidad» (1904/1949b, pág. 78).⁸

⁸ Emile Durkheim es más explícito y directo en relación con la causalidad, tanto en el mundo natural como en el cultural. Si bien Durkheim afirmaba la primacía causal de lo sociológico sobre lo psicológico en la conducta, y no creía que la intención pudiera provocar acciones, también consideraba, unívocamente, que la tarea de las cien-

De cualquier manera, incluso si la relevancia axiológica rige a las ciencias sociales tanto como a las naturales, Weber considera que ambas son libres de valores. El objeto de estudio de las ciencias naturales torna innecesarios los juicios de valor, y los científicos sociales excluyen deliberadamente juicios respecto de «lo deseable y lo indeseable» de sus conferencias y publicaciones (1904/1949b, pág. 52). «Lo que, en verdad, está en cuestión es la exigencia intrínseca muy simple de que el investigador y el docente deben mantener separados, de modo incondicional, el establecimiento de hechos empíricos [...] y sus propias valoraciones políticas» (Weber, 1917/1949a, pág. 11).

La oposición de Weber a los juicios de valor en ciencias sociales fue impulsada por circunstancias prácticas. En el ambiente de las universidades prusianas, era más fácil obtener cierta libertad académica si los profesores limitaban su trabajo profesional a la pura experticia científica. Con la elección de los cargos docentes en manos de administradores políticos, el control sólo podía distenderse si los profesores se mantenían lejos de la crítica y el compromiso político.

Pocos cargos administrativos en el gobierno y el empresariado alemanes de aquella época estaban a cargo de personas bien entrenadas para resolver problemas de medios. Weber pensaba que la mejor forma de incrementar el poder y la prosperidad económica de Alemania era formar una nueva clase gerencial entrenada en términos de medios y silenciosa sobre los fines. Según Weber, las universidades deberían consagrarse a este entrenamiento (Root, 1993, pág. 41; véase también Weber, 1973, págs. 4-8).⁹

El argumento práctico de la libertad de valores que ofrece Weber y su aparente limitación a la fase de investigación hicieron que su versión del tema de la neutralidad fuera especialmente atractiva para las ciencias sociales del siglo XXI. Weber no es un positivista como Comte ni un empirista radical como Mill; de hecho desmintió la crispada disyunción positivista entre descubrimiento y justificación, y no desarrolló una epistemología sistemática comparable con la filosofía política liberal de

cias sociales consistía en descubrir los encadenamientos causales entre hechos sociales y conducta personal (véase, por ejemplo, Durkheim, 1966, págs. 44 y 297-306).

⁹ Como un ejemplo del abuso que resistió Weber, Root (1993, págs. 41-42) se refiere al nombramiento de Ludwig Bernhard como profesor titular de economía en la Universidad de Berlín. A pesar de que Bernhard no contaba con antecedentes académicos, el ministro de Educación le asignó el cargo sin que mediara concurso (véase Weber, 1973, págs. 4-30). Según Shils (1949), «una masa de preocupaciones concretas y particulares subyace a su ensayo [de 1917]: su recurrente intención de penetrar en los postulados de la teoría económica, su pasión ética por la libertad académica, sus fervorosas convicciones políticas nacionalistas y su perpetua exigencia de integridad intelectual (pág. v).

Mill. Aun así, la neutralidad axiológica de Weber refleja la autonomía ilustrada de un modo similar. En el proceso de mantener su distinción entre la relevancia axiológica y la libertad axiológica, Weber separa los hechos de los valores y los medios de los fines. Apela a la evidencia empírica y al razonamiento lógico enraizados en la racionalidad humana. «La validez de un imperativo práctico como una norma», escribe, «y el valor de verdad de una proposición empírica son absolutamente heterogéneos en carácter» (Weber, 1904/1949b, pág. 52). «Una prueba científica sistemáticamente correcta en las ciencias sociales» puede ser difícil de lograr por completo, pero esto se debe, probablemente, a «datos defectuosos», y no a una imposibilidad conceptual (1904/1949b, pág. 58).¹⁰ Para Weber, como para Mill, la ciencia empírica trata con cuestiones de medios, y su advertencia contra la inculcación de valores morales y políticos presume de una dicotomía entre medios y fines (véase Weber, 1917/1949a, págs. 18-19; 1904/1949b, pág. 52).

Como concluye Michael Root (1993), «el llamado a la neutralidad en ciencias sociales que formula John Stuart Mill se basa en la creencia» de que el lenguaje de la ciencia «toma conocimiento de un fenómeno y se esfuerza por encontrar sus leyes» (pág. 205). Max Weber, de forma similar, «da por hecho que puede existir un lenguaje científico, una colección de verdades, que excluya todos los juicios de valor, reglas u orientaciones de conducta» (Root, 1993, pág. 205). En ambos casos, el conocimiento científico existe por y para sí mismo, con completa prescindencia de cualquier orientación moral. Para ambos, la neutralidad es deseable pues «las cuestiones axiológicas no son resolubles racionalmente» y la neutralidad en ciencias sociales se considera capaz de contribuir «al desarrollo de la autonomía personal y política» (Root, 1993, pág. 229). De este modo, el argumento weberiano de la relevancia axiológica no contradice el ideal iluminista, de largo aliento, de la neutralidad científica entre distintas concepciones del bien que rivalizan entre sí.

La ética utilitarista

Además de su humanismo mundano, la ética utilitarista resultó atractiva por su compatibilidad con el pensamiento científico y por el modo en que concuerda con los cánones del cálculo racional tal como fueron desarrollados por la cultura intelectual de la Ilustración:

¹⁰ Si bien las bases que permitieron la creación del Consejo de Investigación en Ciencias Sociales en 1923 tienen muchas capas, es indudable que, en su intento de vincular la experticia académica con la investigación política, tanto como en su preferencia por la metodología científico-social rigurosa, estas bases reflejan, e implementan, las ideas de Weber.

Desde la perspectiva utilitarista, una posición ética se valida a partir de la evidencia dura. Tomando como base la medición de la felicidad humana que resulta de uno u otro curso de acción, se elige finalmente el que muestra un total favorable mayor. La felicidad humana, desde este punto de vista, es considerada como algo esencialmente no problemático desde el punto de vista conceptual, un dominio de hechos científicamente definido que permite dejar de lado todos los factores teológicos y metafísicos que hacían que las cuestiones éticas fueran indecidibles (Taylor, 1982, pág. 129).

La ética utilitarista sustituye las distinciones metafísicas por el cálculo de cantidades empíricas, de acuerdo con la exigencia procedimental de que, «si la felicidad de cada agente tiene un valor de 1 [...], el curso de acción correcto será el que satisfaga el número mayor posible» (Taylor, 1982, pág. 131). La razón autónoma, de este modo, es el árbitro de las disputas morales.

Una vez que el razonamiento moral se identifica con el cálculo de las consecuencias para la felicidad humana, el utilitarismo presupone que existe «un dominio simple y consistente de lo moral, un conjunto de consideraciones que determinan lo que debemos, moralmente, hacer». Esta «reducción y homogeneización de lo moral, de sentido fuertemente epistemológico, marginaliza los lenguajes cualitativos de la admiración y el desdén: por ejemplo, la integridad, el cuidado, la liberación, la convicción, la deshonestidad y la autoindulgencia» (Taylor, 1982, págs. 132-133). En términos utilitaristas, estos lenguajes designan factores subjetivos «que no se corresponden con nada en la realidad [...]; expresan lo que sentimos, y no la realidad de las cosas» (Taylor, 1982, pág. 141). Esta perspectiva unidimensional no sólo nos exige maximizar la felicidad general, sino que también considera irrelevante cualquier otro tipo de imperativo moral que pueda entrar en conflicto con ella, como la distribución igualitaria. Modelos de un solo factor como éste resultan atractivos para «la debilidad epistemológica de las ciencias sociales axiológicamente neutrales, que no se llevan bien con los llamados “lenguajes contrastivos”». Más aun, el utilitarismo ofrece una atractiva «perspectiva de cálculo exacto de las políticas [...] a partir de la teoría de la elección racional» (Taylor, 1982, pág. 143). Esta perspectiva «despliega todos los asuntos morales como problemas discretos, susceptibles de recibir soluciones mayormente técnicas» (Euben, 1981, pág. 117). De cualquier modo, para sus críticos, esta clase de exactitud representa «una apariencia de validez» que excluye terminantemente todo lo que no puede ser calculado (Taylor, 1982, pág. 143).¹¹

¹¹ En la ética profesional, hoy en día, se distingue a menudo entre el consecuencialismo y el utilitarismo en términos más generales. Abandonamos la idea de maxi-

Dado el dualismo de medios y fines característico de la teoría utilitarista, el dominio del bien aparece como algo extrínseco. Todo lo que vale la pena someter a valoración es una función de sus consecuencias. Prima facie, el deber es inconcebible en estos términos. No cuenta en absoluto el grado en el cual los propios actos y enunciados expresan verdaderamente lo que es importante para alguien. El pensamiento ético y político en términos consecuencialistas legisla la exterioridad de la valoración intrínseca (Taylor, 1982, pág. 144). La exterioridad de la ética es, así, tomada como garantía de la neutralidad axiológica de los procedimientos experimentales.¹²

Códigos de ética

En la ciencia social libre de valores, los códigos de ética son el formato convencional que asumen los principios morales en las asociaciones académicas y profesionales. Hacia 1980, las principales asociaciones académicas ya tenían sus respectivos códigos, los cuales hacían énfasis en cuatro puntos coincidentes vinculados a la conducción de los medios de investigación inductiva, orientados a fines mayoritarios.

mizar la felicidad, pero «todavía tratamos de evaluar diferentes cursos de acción puramente en términos de sus consecuencias, con la esperanza de indicar todo lo que valga la pena someter a consideración en nuestras descripciones consecuenciales». Como sea, incluso esta versión expandida del utilitarismo, en términos de Taylor, «todavía legisla algunos bienes más allá de la existencia» (Taylor, 1982, pág. 144). Del mismo modo, ésta es una definición restrictiva del bien que favorece el cálculo racional y evita que abordemos seriamente todas las facetas de la moral y del pensamiento político normativo (Taylor, 1982). Como observa Yvonna Lincoln, el problema inevitable del utilitarismo es que «al abogar por la mayor felicidad para la mayor cantidad de gente, los grupos pequeños de personas (todas las minorías, por ejemplo) experimentan el régimen político de la “tiranía de la mayoría”». Lincoln se refiere correctamente a «la tendencia del liberalismo a reinstalar la opresión en virtud del principio utilitario» (comunicación personal, 16 de febrero de 1999).

¹² Dada la naturaleza de la investigación positivista, Jennings y Callahan (1983) llegan a la conclusión de que sólo un número acotado de problemas éticos entra en consideración, y que estos problemas «tienden a identificarse con los cánones de la metodología científica profesional. [...] La honestidad profesional, la supresión de los prejuicios personales, la recolección cuidadosa y la presentación adecuada de la información, la admisión de los límites de la validación científica de estudios empíricos; éstos han sido, centralmente, los únicos problemas que era posible abordar. Desde el momento en que estas responsabilidades éticas no son particularmente polémicas (al menos en principio) no es sorprendente que durante este período [la década de 1960] ni quienes trabajaban sobre ética ni los científicos sociales se hayan tomado mucha molestia en analizarlos o discutirlos» (pág. 6).

1. *Consentimiento informado*. En consonancia con su compromiso con la autonomía individual, la ciencia social en la tradición de Mill y Weber insiste en que los sujetos que participan de las investigaciones tienen derecho a estar informados sobre la naturaleza y las consecuencias de los experimentos en los que toman parte. El respeto que merece la libertad humana incluye, en general, dos condiciones necesarias: en primer lugar, los sujetos deben acordar voluntariamente los términos de su participación, esto es, sin que medie coerción física o psicológica de ninguna clase; en segundo lugar, su consentimiento debe estar basado en información exhaustiva y de acceso irrestricto. «Los Artículos del tribunal de Núremberg y de la Declaración de Helsinki afirman que los sujetos deben conocer de antemano la duración, los métodos y posibles riesgos, así como el propósito o meta del experimento del que participan» (Soble, 1978, pág. 40; véase también Veatch, 1996).

El carácter autoevidente de este principio no es puesto en discusión por la ética racionalista. Su aplicación significativa, sin embargo, ha generado debates que siguen vigentes. Como observa Punch (1994), «en distintos trabajos de campo no parece haber salida con respecto al dilema de que el consentimiento informado (que implica la divulgación de la identidad y las metas del investigador) puede paralizar totalmente un determinado proyecto» (pág. 90). Fiel al predominio de los medios característico de un modelo de medios-fines, Punch llega a la conclusión general de que los códigos de ética deberían servir como guía para el trabajo de campo, pero no inmiscuirse en el ámbito de la participación, pues «una aplicación estricta de los códigos» podría llegar a «obstaculizar e impedir» una gran cantidad de investigaciones «inocuas» y «no-problemáticas» (pág. 90).

2. *Engaño*. Al enfatizar el consentimiento informado, los códigos de ética de las ciencias sociales se oponen firmemente al engaño. Ni siquiera los argumentos paternalistas que sugerían que era posible engañar a criminales, alumnos de la escuela primaria o personas con discapacidades mentales son ya dignos de crédito. La revelación actual de las prácticas engañosas que se han llevado a cabo desde los experimentos de Stanley Milgram le dio a este principio social una relevancia especial: la tergiversación deliberada de los términos de una investigación está prohibida en la actualidad. Bulmer (1982) es un típico partidario de la línea dura; su conclusión, de acuerdo con los códigos, es que el engaño «no se justifica en términos éticos ni resulta necesario en términos prácticos, ni es de ayuda a la sociología en cuanto búsqueda académica» (pág. 217; véase también Punch, 1994, pág. 92).

La aplicación a rajatabla de este principio hace suponer que los investigadores son capaces de diseñar experimentos diferentes sin valerse del engaño activo. Pero, con respecto a las construcciones éticas

exteriores a la iniciativa científica, ninguna aplicación que no sea ambigua es posible. Dado que la búsqueda del conocimiento es obligatoria y que el engaño está codificado como inaceptable moralmente, en ciertas situaciones es imposible satisfacer ambos criterios a la vez. En el marco de la psicología y la medicina, cierta clase de información resulta inaccesible si no entra en juego, al menos, el engaño por omisión. La solución estándar para este dilema consiste en la permisión de un «monto mínimo» de engaño cuando existan razones utilitarias explícitas que lo justifiquen. En los hechos, la oposición al engaño en los códigos se redefine en estos términos: si «el conocimiento a obtener de experimentos engañosos» es indudablemente útil desde el punto de vista social, «entonces el engaño de personas en el proceso constituye sólo un defecto menor» (Soble, 1978, pág. 40).

3. *Privacidad y confidencialidad*. Los códigos de ética insisten en la protección de la identidad de la gente y de las locaciones en las que se efectúan investigaciones. La confidencialidad debe estar garantizada en cuanto constituye el primer resguardo contra el riesgo de exposición no deseada. La información personal de cualquier tipo debe estar asegurada u oculta; en caso de hacerse pública, debe estar protegida por un escudo de anonimato. El protocolo profesional, de manera uniforme, prescribe que nadie debe sufrir daño físico o moral como resultado de determinadas prácticas de investigación insensibles. «La causa de daño más habitual en ciencias sociales» es la publicación de datos personales considerados dañinos por los sujetos investigados (Reiss, 1979, pág. 73; véase también Punch, 1994, pág. 93).

A medida que la autonomía ilustrada se desarrollaba en la antropología filosófica, un *self* interno sagrado se volvió esencial para la construcción de la noción de unicidad personal. Ya en el pensamiento de John Locke, este dominio privado gozaba de un *status* incondicional. La vida democrática se articulaba fuera de estas unidades atomísticas, como un dominio secundario de contratos condicionales (negociables) y comunicación problemática. En la lógica de la investigación social, que gira en torno del mismo concepto de la autonomía como impresa en el ser, la invasión de la privacidad frágil pero distintiva de la persona resulta intolerable.

A pesar del consenso respecto de la protección de la privacidad, la confidencialidad hermética ha demostrado ser imposible. Los seudónimos y las locaciones alterados a menudo son reconocidos por personas cercanas. Lo que los investigadores consideran inocente, muchos participantes piensan que es engaño o incluso traición; lo que en un artículo parece neutral, a menudo es conflictivo en la práctica. Si, por ejemplo, se estudia un organismo gubernamental, una institución educativa o una organización de salud, ¿cuál es la dimensión privada que

no debe ser expuesta? ¿Quién debe ser culpado si un medio de comunicación avanza agresivamente en la investigación? Codificar la protección de datos privados es inútil cuando «no existe consenso o unanimidad respecto de lo que es público y lo que es privado» (Punch, 1994, pág. 94).

4. *Fidelidad*. La certeza respecto de la fidelidad de los datos constituye un principio cardinal en los códigos de las ciencias sociales. La falsificación, el material fraudulento, las omisiones y las invenciones son al mismo tiempo no-científicas y no-éticas. Los datos validados tanto interna como externamente son la única moneda de curso legal en este ámbito, tanto a nivel experimental como moral. En una ciencia social instrumentalista y axiológicamente neutra, las definiciones implicadas por los mismos procedimientos establecen los fines por los cuales son evaluadas como morales.

Los Comités Institucionales de Conducta Ética

Como condición para el financiamiento, las agencias gubernamentales en varios países han insistido en la necesidad de que las instituciones involucradas en investigaciones con sujetos humanos establezcan órganos de revisión y monitoreo. Los Comités Institucionales de Conducta Ética encarnan la agenda utilitarista en términos de esfera de acción, presupuestos y pautas metodológicas.

En 1978 comenzó a funcionar la Comisión Nacional de los Estados Unidos para la Protección de los Sujetos Humanos en la Investigación Biomédica y del Comportamiento. Como resultado, en lo que se dio a conocer como el «Informe Belmont» se desarrollaron tres principios, como estándares morales para la investigación con sujetos humanos: respeto por las personas, beneficio social y justicia.

1. La sección relacionada con el respeto por las personas reitera la exigencia de los códigos en cuanto a que las personas se involucren en la investigación de manera voluntaria y con información adecuada sobre los procedimientos y las posibles consecuencias del experimento. En un nivel más profundo, el respeto por las personas involucra dos mandamientos éticos básicos: «en primer lugar, que los individuos sean tratados como agentes autónomos y, en segundo, que las personas con autonomía disminuida (los inmaduros y discapacitados) tengan derecho a recibir protección» (Universidad de Illinois, Urbana-Champaign, 2003).

2. Bajo el principio de beneficio, los investigadores tienen la exigencia de garantizar el bienestar de los sujetos sobre los que conducen

experimentos. Las acciones beneficiosas son aquellas que, o bien evitan el daño o, si ciertos riesgos son condición del logro de beneficios sustanciales, minimizan el daño tanto como sea posible:

En el caso de determinados proyectos particulares, los investigadores y los miembros de las respectivas instituciones tienen la obligación de prever el modo de maximizar los beneficios y reducir los riesgos que puedan surgir del proceso de investigación. En el caso de la investigación científica en general, los miembros de la sociedad entendida como un todo deben reconocer los beneficios y riesgos de largo plazo que pueden resultar del mejoramiento del estado del conocimiento y el desarrollo de procedimientos médicos, psicoterapéuticos y sociales novedosos (Universidad de Illinois, Urbana-Champaign, 2003).

3. El principio de la justicia insiste en la distribución equitativa de los beneficios y las cargas de la investigación. Ocurre una injusticia cuando un determinado grupo (una minoría étnica, un grupo de usuarios de ayuda social o de personas internadas en centros de salud mental o de ancianos, por poner algunos ejemplos) es usado sin restricciones en una investigación, debido a que resulta disponible o fácil de manipular. Si se trata de una investigación financiada públicamente que «conduce al mejoramiento o la invención de dispositivos y procedimientos terapéuticos, la justicia exige que sus beneficios no se reserven a aquéllos capaces de pagarlos» (Universidad de Illinois, Urbana-Champaign, 2003).

Estos principios reiteran los temas básicos del experimentalismo axiológicamente neutral: autonomía individual, beneficios máximos con riesgos mínimos, separación entre fines éticos y medios científicos. Los procedimientos basados en ellos reflejan las mismas pautas que dominan los códigos de ética: consentimiento informado, protección de la privacidad, prohibición del engaño. La autoridad de los Comités Institucionales de Conducta Ética se amplió notablemente en 1989, cuando el Congreso aprobó la NIH Revitalization Act y formó la Comisión para la Integridad de las Investigaciones. En ese momento, el foco estaba puesto en la tergiversación, omisión y distorsión de la información. La falsificación, la invención y el plagio de datos siguen siendo categorías de falta de ética profesional a nivel federal, según un nuevo informe de 1996 que añade, incluso, advertencias contra el uso no autorizado de información confidencial, la omisión de datos importantes y la interferencia (es decir, el daño físico del material de otros).

Los Comités Institucionales de Conducta Ética continúan y reviven la tradición abierta por Mill, Comte y Weber. La ciencia libre de valores es capaz de cumplir con estándares de responsabilidad ética mediante la implementación de procedimientos racionales controlados

por instituciones académicas neutrales respecto de los valores y del servicio de un gobierno imparcial. En consonancia con el modo en que los regímenes burocráticos anónimos tienden a buscar un mayor refinamiento y racionalización en aras de la eficiencia, la regulación de los experimentos científicos y médicos se extiende ahora a la investigación en ciencias sociales y humanas. Hoy en día, el ideal de proteger a los sujetos del daño físico en experiencias de laboratorio sobrevuela el trabajo de etnógrafos, historiadores y estudiosos del comportamiento en entornos naturales. En la metáfora de Jonathon Church, «el paradigma biomédico es una cosechadora, y la investigación etnográfica es la paja que cae a un costado» (2002, pág. 2). Mientras que el Título 45 / Parte 46 del Código de Regulaciones Federales (45 CFR 46) diseñó protocolos para regular una investigación financiada por 17 agencias públicas, al día de hoy la mayor parte de las universidades tiene acuerdos múltiples que consignan toda la investigación a un comité institucional de conducta ética interno, bajo los términos del 45 CFR 46 (Shopes, 2000, págs. 1-2).

Mientras que este proceso de expansión burocrática ha continuado de manera incansable, la mayoría de los Comités Institucionales de Conducta Ética no ha cambiado la composición de sus miembros. Continúan predominando los científicos procedentes de la medicina y el estudio del comportamiento, bajo la égida de la neutralidad y la libertad axiológica. La revisión rápida (bajo la ley común para investigaciones sociales sin riesgo de provocar daño físico o psicológico) depende generalmente de la flexibilidad organizacional de un Comité Institucional de Conducta Ética particularmente iluminado. El consentimiento informado, obligatorio antes de un experimento médico, resulta simplemente incongruente con la investigación interpretativa que interactúa con seres humanos en sus entornos naturales, en lugar de estudiarlos en un laboratorio (Shopes, 2000, pág. 5).¹³ A pesar de ciertas mejoras técnicas, «los Comités Institucionales de Conducta Ética obstaculizan y desalientan la curiosidad intelectual. Los proyectos de investigación deben limitarse a preguntas enteramente superficiales y no desviarse de un camino trazado a la distancia por un grupo de personas muy lejanas [...]. A menudo, el proceso de revisión parece

¹³ El grueso de la investigación biomédica tiene lugar dentro de un laboratorio. Los investigadores tienen la obligación de informar a los participantes sobre los riesgos potenciales a los que van a someterse y deben asimismo obtener su consentimiento antes de que se inicie la investigación. En cambio, la investigación etnográfica tiene lugar en el escenario en el que las personas viven y el consentimiento informado es un proceso de «interacción permanente entre el investigador y los miembros de la comunidad que está siendo estudiada [...]. Deben afirmarse vínculos de confianza y el consenso debe ser negociado [...] a lo largo de semanas o incluso meses, no con antelación a una entrevista estructurada en preguntas binarias» (Church, 2002, pág. 3).

más una cuestión de astucia que otra cosa. No puede imaginarse una forma más eficaz si lo que se busca es estropear por completo la práctica de la investigación» (Blanchard, 2002, pág. 11).

En su estructura conceptual, la política de los Comités está diseñada para producir la mejor relación costo-beneficio. Ostensiblemente, éstos buscan a los sujetos que caen bajo los protocolos que aprueban. Sin embargo, dadas las funciones utilitarias tramadas en la estructura de las ciencias sociales, de la universidad y del mismo Estado identificado y promovido por Mill, los Comités Institucionales de Conducta Ética, en realidad, protegen sus propias instituciones más que a las poblaciones estudiadas de la sociedad en general (véase Vanderpool, 1996, caps. 2-6). Sólo si las asociaciones profesionales, como la Asociación Antropológica Norteamericana, pudieran crear su propio estándar de prácticas para la investigación etnográfica sería posible que los Comités Institucionales de Conducta Ética dieran un importante paso en la dirección correcta. Pero tal renovación sería contraria a la homogeneidad centralista del sistema cerrado de los Comités Institucionales.¹⁴

La crisis actual

Mill y Comte, cada uno a su manera, suponían que la ciencia social experimental era capaz de beneficiar a la sociedad mediante el descubrimiento de hechos desconocidos acerca de la condición humana. Durkheim y Weber, por su parte, creían que el estudio científico de la sociedad podría ayudar a la gente a enfrentarse con «el desarrollo del capitalismo y la revolución industrial». La Asociación Norteamericana de Ciencias Sociales fue creada en 1865 con la meta de tender un puente entre «el elemento real de la verdad» y «los grandes problemas sociales de hoy en día» (Lazarsfeld y Reitz, 1975, pág. 1). Este mito de la ciencia benefactora quedó hecho trizas «con las revelaciones hechas durante los juicios de Núremberg (respecto de los “experimentos médicos” nazis en los campos de concentración) y con el rol que tuvieron muchos científicos destacados en el Proyecto Manhattan» (Punch, 1994, pág. 88).

La crisis de confianza se intensificó con el Experimento Tuskegee (sobre la sífilis) y el Experimento Willowbrook (sobre la hepatitis). En la década de 1960, el Proyecto Camelot (una iniciativa del ejército estadounidense para evaluar y prevenir procesos revolucionarios y fenómenos de insurgencia) fue duramente criticado a lo largo y a lo ancho

¹⁴ Para una crítica sociológica y epistemológica de los Comités Institucionales, véase Denzin (2003, págs. 248-257).

del mundo, por lo cual debió ser cancelado. El engaño a sujetos de investigación involuntarios en las experiencias llevadas a cabo por Stanley Milgram (1974) y la investigación engañosa de homosexuales en un baño público y luego en sus casas de parte de Laud Humphreys (1970, 1972) provocaron escándalo por maltratar psicológicamente a los sujetos investigados. Noam Chomsky, a su vez, reveló la complicidad de ciertos científicos sociales con iniciativas militares estadounidenses en Vietnam.

La encendida preocupación por la ética de la investigación a partir de la década de 1980, el apoyo financiero procedente de fundaciones y el desarrollo de los códigos de ética y del aparato de los Comités Institucionales de Conducta Ética se justificaban como formas válidas de sofrenar formas ultrajantes de maltrato. De cualquier manera, las imputaciones por fraude, plagio y tergiversación continuaron, aunque en menor escala, y generaron dilemas, enigmas y controversias constantes sobre el significado y la aplicación de las pautas éticas. Los profesores con actitud de empresarios que compiten por los escasos dólares destinados a la investigación, generalmente cumplen con los términos que impone el control institucional, pero la vastedad del campo de la investigación social dentro y fuera de la universidad hace que la supervisión exhaustiva sea imposible.

Por debajo de los pros y contras de la administración responsable de la ciencia social, se han hecho visibles las deficiencias estructurales de la epistemología que la sustenta (Jennings, 1983, págs. 4-7). Una filosofía de la investigación social de cuño positivista insiste todavía en la noción de neutralidad respecto de definiciones sobre el bien, aunque la visión del mundo que impulsa esta creencia esté ya muy desacreditada. El modelo ilustrado que sitúa la libertad humana y el orden moral en una polaridad enfrentada está francamente en bancarrota. Ni siquiera la versión más blanda de Weber, centrada más en lenguajes contrastivos que en entidades opuestas, nos resultaría útil. Tampoco resultaría demasiado efectiva una reelaboración de los códigos éticos tendiente a volverlos más explícitos y menos melodramáticos en su discurso. La exigencia de tomar cursos de ética para los graduados, así como el refuerzo de las políticas gubernamentales en esta dirección, son medidas deseables, pero de importancia marginal. Por último, una redefinición del proceso de revisión institucional y una reformulación de la composición de los Comités que les permitiera reflejar el carácter pluralista de la investigación académica actual serían, también, insuficientes.

En el utilitarismo, el pensamiento moral y los procedimientos experimentales se homogeneizan en un modelo unidimensional de validación racional. Los seres humanos autónomos funcionan en este modelo como agentes clarividentes, capaces de alinear medios y fines, y

de objetivizar los mecanismos que les permiten comprenderse a sí mismos y al mundo que los rodea (véase Taylor, 1982, pág. 133). Esta definición restrictiva de la eticidad responde por algunos de los bienes que perseguimos, tal como ocurre con la minimización de los daños, pero aquellos bienes situados por fuera del cálculo utilitario se excluyen rigurosamente. Por ejemplo, «la emocionalidad y la intuición» se relegan «a una posición secundaria» en el proceso de toma de decisiones, y no se le presta la menor atención a «la ética del cuidado» basada en «particularidades concretas» (Denzin, 1997, pág. 273; véase también Ryan, 1995, pág. 147). El modo concreto en que el poder y la ideología tienen influencia sobre las instituciones sociales y políticas es pasado por alto; bajo la pátina retórica de la elección voluntaria y la ilusión de la creatividad autónoma, el sistema de medios y fines opera, fundamentalmente, en sus propios términos.

Este entorno restringido ya no nos permite tratar adecuadamente con los complejos problemas que enfrentamos día a día en el estudio del mundo social. Muchos científicos sociales se vuelven famosos, ganan estatus y prestigio. Es el caso de McGeorge Bundy en la época de J. F. Kennedy, del cientista político Henry Kissinger, y de Daniel Moynihan, que fue senador. Sin embargo, el fracaso de la iniciativa conocida como «guerra contra la pobreza», las contradicciones respecto del bienestar y algunos estudios deficientes de la situación habitacional urbana han vuelto dramáticas las limitaciones del cálculo utilitario que ocupa, hoy en día, la totalidad del ámbito ético.¹⁵

Es cierto que el grado de éxito o de fracaso es algo siempre sujeto a debate incluso en el marco de las mismas ciencias sociales. Para la corriente empirista, más perturbador y amenazante que los resultados decepcionantes es el reconocimiento de que la neutralidad no es pluralista por naturaleza, sino más bien imperialista. Si reflexionamos sobre la experiencia pasada, la investigación desinteresada en supuestas condiciones de neutralidad axiológica es considerada, cada vez más, como una reinscripción de facto de la agenda en los propios términos de esta ideología. Procedimentalmente, el empirismo está comprometido con la neutralidad del cálculo, con prescindencia del modo en que los sujetos investigados pueden constituir, sustancialmente, los fines de la vida. Pero el experimentalismo no constituye un punto de encuentro neutral para ideas diferentes; antes bien, es una «doctrina de guerra» que impone sus propias ideas a los demás al tiempo que su-

¹⁵ Según Taylor (1982), «el debate moderno acerca del utilitarismo no es sobre si éste ocupa algo del espacio moral, sino sobre si ocupa el espacio completo». «Consolar a los moribundos» es un imperativo moral en la Calcuta contemporánea, incluso si «los moribundos se encuentran en una situación tan extrema que torna irrelevante el cálculo [utilitario]» (pág. 134).

pone, acriticamente, «la misma superioridad que potencia esta imposición».¹⁶ En términos más categóricos de Foucault (1979, págs. 170-195), la ciencia social es un régimen de poder que ayuda a mantener el orden social mediante la normalización de los sujetos en categorías diseñadas por las autoridades políticas (véase Root, 1993, cap. 7). Un liberalismo de la igualdad no es en modo alguno neutral, sino que más bien representa un ala de ideas específicas, incompatibles, a su vez, con otras concepciones del bien.

Este modelo no-contextual y no-situacional, que supone que «un observador objetivo y moralmente neutral accederá a los hechos tal como se producen», ignora «el carácter situacional de las relaciones de poder asociadas con el género, la orientación sexual, la clase social, la etnicidad, la raza y la nacionalidad». Este modelo, por definición, es jerárquico (asimetría entre el científico-investigador y el sujeto-investigado) y proclive al patriarcado. «Glosa el modo en que el observador-etnógrafo está implicado e inscrito en el “aparato legal” de la sociedad y la cultura». Los científicos «portan el cetro» de la autoridad de raíz universitaria cuando se aventuran en la «comunidad local para hacer investigaciones» (Denzin, 1997, pág. 272; véase también Ryan, 1995, págs. 144-145).¹⁷ No existe, pues, un cuestionamiento orgánico de la experticia propia de los científicos en las sociedades democráticas que pertenecen, en principio, a ciudadanos que no comparten este conocimiento especializado (véase Euben, 1981, pág. 120).

El comunitarismo feminista

La ética social

A lo largo de la última década, la ética de orientación social y feminista ha provocado una ruptura radical con las doctrinas de la au-

¹⁶ Esto repite la objeción famosa al liberalismo democrático de los derechos individuales: «El liberalismo no es un espacio de encuentro posible para todas las culturas, sino la expresión política de un rango particular de culturas, más bien incompatible con otros rangos. El liberalismo no puede y no debe arrogarse la neutralidad cultural completa. En sí mismo, el liberalismo es una religión de guerra. Por su parte, el multiculturalismo, tal como se lo discute hoy en día, tiene una marcada relación con esta imposición de algunas culturas sobre otras, y con la superioridad presupuesta que potencia esta imposición. Las sociedades liberales occidentales son consideradas supremamente culpables desde este punto de vista, en parte debido a su pasado colonial, en parte por la marginalización de determinados segmentos de la población que proceden de otras culturas» (Taylor y otros, 1994, págs. 62-63)

¹⁷ En este pasaje, Denzin acredita a Smith (1987, pág. 107) el concepto de «aparato gobernante».

tonomía individual y de la suposición racionalista, ambas típicas de la ética canónica (véase Koehn, 1998). Los paradigmas éticos de Agnes Heller (1988, 1990, 1996, 1999), de Charles Taylor (1989, 1991, 1995; Taylor y otros, 1994), de Carole Pateman (1985, 1988, 1989), de Edith Wyschogrod (1974, 1985, 1990, 1998), de Kwasi Wiredu (1996) y de Cornel West (1989, 1991, 1993); así como la ética feminista de Carol Gilligan (1982, 1983; Gilligan, Ward y Taylor, 1988), de Nel Noddings (1984, 1989, 1990), de Virginia Held (1993) y de Seyla Benhabib (1992) están reconstruyendo la teoría ética de un modo fundamental (véase Code, 1991). Más que buscar principios neutrales a los que puedan apelar todas las partes, la ética social se fundamenta aquí en una compleja visión del juicio moral como elemento integrante de un todo orgánico hecho de diversas perspectivas (experiencia cotidiana, creencias sobre el bien, sentimientos de aprobación y rechazo), en términos de relaciones humanas y estructuras sociales. Nos encontramos, pues, con un enfoque filosófico que sitúa el dominio moral en el contexto de los propósitos generales de la vida humana que la gente comparte situacionalmente y a través de fronteras culturales, raciales, históricas y de género. Idealmente, esta perspectiva ha de generar un nuevo rol ocupacional y un nuevo núcleo normativo para las ciencias humanas (White, 1995).

Carol Gilligan (1982, 1983; Gilligan y otros, 1988) caracteriza la voz moral de las mujeres como una ética del cuidado; una dimensión del desarrollo moral arraigada en la primacía de las relaciones humanas. La compasión y el cuidado resuelven las responsabilidades en conflicto entre las personas; como tales, estos estándares se encuentran en las antípodas de la mera reducción de daños.¹⁸ En su obra *Caring*, Nel Noddings (1984) rechaza de plano las «éticas de principio, ambiguas e inestables» (pág. 5) e insiste en que el cuidado humano debería jugar el papel principal en el proceso moral de toma de decisiones. Para Julia Wood (1994), la ética del cuidado es sostenida por «un sentido interdependiente del *self*», sentido con el cual nos mantenemos cómodamente independientes al tiempo que «actuamos cooperativamente, en relación con otros» (págs. 108, 110). En la obra de Linda Steiner, el feminismo aparece como una crítica de las convenciones de la imparcialidad y la formalidad en la ética y, al mismo tiempo, como un análisis preciso de la afectividad, la intimidad, el cuidado, la empatía y los procesos igualitarios y colaborativos. La autoconciencia ética feminista también identifica formas sutiles de opresión y desequilibrio, y nos en-

¹⁸ Las metodologías de investigación y las conclusiones aportadas por Gilligan fueron debatidas por un amplio número de académicos. Para este debate y los problemas que se le vinculan, véase Brabeck (1990), Card (1991), Tong (1989, págs. 161-168; 1993, págs. 80-157), Wood (1994) y Seigfried (1996).

seña a «abordar problemas sobre aquellos intereses que son vistos como merecedores de debate» (Steiner, 1991, pág. 158; véase también Steiner, 1997).

Si bien comparte el alejamiento de la ética del cálculo abstracto, Charlene Seigfried (1996) se opone a la tradición de Gilligan y Noddings. Vinculando el feminismo con el pragmatismo, en el cual el género es concebido como un constructo social, Seigfried contradice «la ecuación simplista de mujeres con cuidado y protección, y hombres con justicia y autonomía» (pág. 206). De facto, la moral de género hace que uno de los sexos sea subsidiario del otro. En su ética social, el género es reemplazado por el *engeneramiento* [*engendering*]: «ser hombre o mujer no significa manifestar una naturaleza inmutable, sino participar en un proceso abierto de negociación de las expectativas culturales de la feminidad y la masculinidad» (pág. 206). Seigfried nos desafía a practicar una moral social en la cual los valores del cuidado maternal son centrales, pero están contextualizados en redes, y construidos mirando hacia una comunidad «con más autonomía para las mujeres y más vincularidad para los hombres» (pág. 219). Las obras de Agnes Heller y Edith Wyschogrod son dos promisorios ejemplos de una ética social que asume el desafío planteado por Seigfried y también se enfrenta abiertamente a la contingencia, el asesinato masivo, las fracturas conceptuales de la ética y la hiperrealidad contemporánea.

Heller, discípula de Georg Lukács y disidente húngara, es profesora titular de la cátedra de Filosofía Hannah Arendt en la Nueva Escuela de Investigación Social. Su trilogía, que desarrolla una teoría contemporánea de la ética social (Heller, 1988, 1990, 1996), gira en torno de lo que Heller llama la pregunta decisiva: «las buenas personas existen: ¿cómo es posible que existan?» (1988, pág. 7). Heller reniega de una ética basada en normas, reglas e ideales externos a los seres humanos. Sólo los actos excepcionales de responsabilidad bajo coacción, cada uno a su manera, son «merecedores de interés teórico» (1996, pág. 3). La sabiduría acumulada, el sentido moral de nuestras propias elecciones de decencia, los permanentes llamados al Otro, reintroducen el amor, la felicidad, la simpatía y la belleza en una teoría de la moral moderna, no-absolutista y regida por principios.

En *Saints and Postmodernism*, Edith Wyschogrod (1990) argumenta que las luchas contra la autoridad son posibles sin que sea necesario presuponer que nuestras elecciones son voluntarias. Wyschogrod representa una ética social del yo y el otro en la tradición de Emmanuel Levinas (véase Wyschogrod, 1974).¹⁹ «El otro abre las puer-

¹⁹ Levinas (1905-1995) fue profesor de filosofía en la Universidad de París (Nanterre) y director de la Escuela Normal Israelita en París. Según Wyschogrod (1974), «ha continuado la tradición de Martin Buber y Franz Rosenzweig» y ha sido «el primero

tas de la ética, el lugar donde ocurre la existencia ética». El otro, «pie-dra de toque de la existencia moral, no es un mero anclaje conceptual, sino una fuerza viva». Los otros funcionan como «un reactivo crítico». Su existencia acarrea «una insoslayable fuerza moral» (Wyschogrod, 1990, pág. xxi). Profesora en filosofía y pensamiento religioso en la Universidad de Rice, con un interés especial en la narrativa moral, Wyschogrod cree que el encuentro con la Otredad es la vida santa, definida como aquella «en la que la compasión por el Otro, sin que importe el costo para el santo, es lo central». Los santos «ponen sus propios cuerpos y bienes a disposición del Otro [...]. No sólo enfrentan las prácticas y las creencias de las instituciones, sino que, de un modo más sutil, enfrentan también el orden de la narratividad en sí mismo» (1990, págs. xxii-xxiii).

Junto con esta inclinación hacia la Otredad a través de un amplio espectro de sistemas de creencias que «vivieron, sufrieron y trabajaron en la realidad», Wyschogrod (1990, pág. 7) examina un conjunto de narrativas históricas en busca del modo en que se describe la automanifestación del Otro. Su preocupación principal tiene que ver con el modo en que las comunidades dan forma a sus experiencias compartidas respecto de distintos cataclismos y calamidades, exigiendo una práctica historiográfica capaz de situarse «en una relación dinámica con ellas» (1998, pág. 218). Según su perspectiva, el desafío principal de la ética tiene que ver con la manera que encuentran los historiadores de entrar en una comunidad que crea y da sustancia a la esperanza en términos de inmediatez: «una presencia aquí y ahora», pero «que debe aplazarse» al futuro (1998, pág. 248). Hasta que no se vuelve tangible y capaz de ser manejada, la esperanza sirve a quienes tienen el control. La esperanza que sólo proyecta una redención futura oculta los abusos de poder y las necesidades humanas en el presente.

Martin Buber (1958) hace de las relaciones humanas un tema central en sus famosas palabras: «En el principio fue la relación» (pág. 69) y «la relación es la cuna de la vida» (pág. 60). Las relaciones sociales son preeminentes: «la palabra originaria es la combinación Yo-Tú» (pág. 3). Este fenómeno irreductible, la realidad relacional, el «en-medio-de», el lazo recíproco, lo interpersonal, en una palabra, no puede descomponerse en elementos más simples sin ser destruido por com-

en estudiar y dar a conocer la obra de Husserl [...] en la escuela fenomenológica francesa» (págs. vii-viii). Si bien Wyschogrod ha trabajado sobre Heidegger, Hegel y Husserl (véase, por ejemplo, Wyschogrod, 1985), y está compenetrada con las obras de Derrida, Lyotard, Foucault y Deleuze, su trabajo en ética no vuelve al discurso filosófico convencional, sino a las expresiones concretas de las transacciones entre el yo y el otro en las artes visuales, la literatura, la historiografía y la naturalización de la muerte en las noticias.

pleto. Dada la primacía de las relaciones, negamos nuestro propio bienestar si no usamos nuestra libertad para ayudar al desarrollo de los demás.

Más que privilegiar un racionalismo abstracto, el orden moral se sitúa, en esta perspectiva, en la dimensión más íntima y personal posible, en lo creatural y corpóreo, más que en lo conceptual. «En este sentido, la ética [...] es tan vieja como la misma creación. Ser ético es un movimiento primordial en la fuerza comunicativa de la vida» (Olthuis, 1997, pág. 141). Un buen ejemplo de esta perspectiva es la ética de Levinas:

El rostro humano es la epifanía de la desnudez del Otro, una visita, un encuentro, un decir que brota en la pasividad del rostro; no amenazante, pero exigente. Mi mundo se ha roto, mi contento se ha interrumpido; ahora estoy obligado. Aquí hay un llamado que no puedo desoír, una responsabilidad de la que no puedo escapar; un estado de huésped que se orienta hacia el rostro del Otro, el rostro que me revela una responsabilidad previa a cualquier comienzo, a cualquier decisión, a cualquier iniciativa de mi parte (Olthuis, 1997, pág. 139).

En la trama de la vida diaria, los seres humanos se definen como criaturas comunicativas. A través del encuentro que se da en el diálogo, los sujetos crean vida juntos y cuidan el uno de la obligación moral del otro. La ética de Levinas supone y articula una ontología radical del ser humano en relación (véase, por ejemplo, Levinas, 1985, 1991).

Más aún; en términos de Levinas, cuando me vuelvo frente al rostro del Otro, no veo sólo carne y sangre, sino que también adviene una tercera parte: la humanidad entera. Responder a las necesidades del otro traza una línea de referencia para toda la raza humana. Para Benhabib (1992), esto es el «universalismo interactivo».²⁰ Nuestra solidaridad universal está arraigada en el principio de que «tenemos obli-

²⁰ Martha Nussbaum (1993) argumenta en favor de una versión de la ética de la virtud en estos términos, luchando por un modelo enraizado en Aristóteles que tiene aplicación a nivel intercultural, sin desprenderse tampoco de ciertas formas de vida social. En su modelo, varias esferas de la experiencia humana que se encuentran en todas las culturas representan cuestiones a responder y elecciones a tomar: actitudes frente a la buena o mala suerte de los demás, frente a la cuestión de cómo tratar con extranjeros, el manejo de la propiedad, el control sobre los apetitos corporales, entre otros temas. Nuestras experiencias en estos terrenos «fijan un tema para investigación ulterior» (pág. 247), y nuestra reflexión en cada una de estas esferas nos dará «una definición estrecha o nominal» de una virtud relevante para esa esfera en particular. Sobre esta base, podemos hablar a través de distintas culturas sobre el comportamiento que resulta adecuado para cada esfera (véase Nussbaum, 1999).

gaciones mutuas unos con otros que no pueden ser desoídas más que a riesgo de perder nuestra propia humanidad» (Peukert, 1981, pág. 11).

Un modelo comunitario feminista

«Feminismo comunitario» es la propuesta de Denzin (1997, págs. 274-287; 2003, págs. 242-258) para una teoría ética que nos permita resolver nuestros problemas actuales.²¹ Se trata de un modelo normativo, capaz de funcionar como antídoto en contra del utilitarismo individualista, cuya premisa es que la comunidad es ontológica y axiológicamente anterior a las personas. Según esta perspectiva, la identidad humana se constituye en el dominio social. Nacemos en un universo sociocultural en el que los valores, compromisos morales y significados existenciales se negocian en el diálogo, y en el que las metas nunca se cumplen en el aislamiento, sino a través del vínculo humano, en el epicentro de la formación social.

Para los comunitaristas, el liberalismo de Locke y de Mill confunde un mero agregado de búsquedas individuales con una noción general de bien común. Los agentes morales necesitan de un contexto de compromisos sociales y lazos comunitarios para determinar valores. Lo que debe ser preservado como un bien no puede autodeterminarse en condiciones aisladas, sino sólo establecerse en el marco de situaciones sociales específicas en las cuales se cuida de la identidad humana. La esfera pública es concebida, así, como un mosaico de comunidades particulares abigarradas y eventualmente rivales, un pluralismo de identidades éticas que se entrecruzan para formar lazos sociales. En

²¹ Root (1993, cap. 10) también escoge un modelo comunitario, alternativo al paradigma dominante. En su versión, la teoría crítica, la investigación participativa y la ciencia social feminista son tres ejemplos del enfoque comunitario. Este capítulo ofrece una perspectiva más compleja del comunitarismo, desarrollada en la filosofía política y la historia intelectual, y no limitada a la teoría social y la práctica política. Entre los comunitaristas filosóficos (Sandel, 1998; Taylor, 1989; Walzer, 1983, 1987), Carole Pateman (1985, 1989) es explícitamente feminista, y su tópico de la promesa forma el eje para el principio de la representación multivocal aquí descrito. En nuestro modelo comunitario feminista, la teoría crítica se integra con el tercer imperativo ético: empoderamiento y resistencia. A pesar de esa diferencia de énfasis, estoy de acuerdo con la conclusión de Root (1993): «las teorías críticas son siempre críticas para una comunidad particular, y los valores que intentan desarrollar son los valores de esa comunidad. En ese sentido, las teorías críticas son comunitarias [...]. Para los teóricos críticos, el estándar para elegir o aceptar una teoría social es la aceptabilidad reflexiva de la teoría por los miembros de la comunidad para la cual la teoría es crítica» (págs. 233-234). Para una revisión de la temática comunitarista en términos de Foucault, véase Olssen (2002).

lugar de prestar atención mínima a la naturaleza social del *self* y dar por supuesto, simultáneamente, un dualismo de dos órdenes inconciliables, el comunitarismo entrelaza la autonomía personal con el bienestar comunitario. Las acciones moralmente apropiadas, por definición, están dirigidas a la comunidad. Los valores morales comunes son elementos intrínsecos a la existencia diaria y a la identidad de una comunidad dada.

Por lo tanto, la misión de la investigación en ciencias sociales es la de ayudar a que prospere la vida de la comunidad, ofreciéndole a la gente los instrumentos necesarios para llegar a conclusiones comunes. Lo que se trata de lograr no es un excesivo volumen de información per se, sino la transformación de la comunidad. El lugar común sostiene que la investigación propulsa los intereses de la comunidad mediante el empoderamiento de la capacidad de razonar y de calcular decisiones del individuo. Pero la investigación apunta a ser colaborativa en su diseño y participativa en su ejecución. Más que códigos de ética sepultados en los archivos de los despachos universitarios e informes de investigación preparados para clientes, son los mismos participantes de una investigación de orientación comunitaria los que acceden a un foro para reactivar la *polis* entre todos. En contraste con el utilitarismo experimentalista, las concepciones sustanciales del bien que dirigen el abordaje de los problemas reflejan la mirada de la comunidad, más que la perspectiva experta de los investigadores o de las agencias que los financian.

En la investigación comunitaria feminista, los participantes tienen voz respecto de cómo debería llevarse a cabo la investigación y voto para efectivamente llevarla a cabo, «lo que incluye voz y voto respecto de decisiones sobre los problemas que deberían ser estudiados, los métodos adecuados para estudiarlos, los resultados a considerar válidos o aceptables y el modo en que los descubrimientos podrán usarse o implementarse» (Root, 1993, pág. 245). Este tipo de investigación hunde sus raíces «en la comunidad, la gobernanza compartida [...] y la fraternidad vecinal». Dado su mutualismo cooperativo, «sirve a la comunidad en la que se efectúa, más que a la comunidad de productores de conocimiento y diseñadores de políticas» (Lincoln, 1995, págs. 280 y 287; véase también Denzin, 1997, pág. 275). La investigación comunitaria encuentra su principio en la máxima de que «las personas son los árbitros de su propia presencia en el mundo» (Denzin, 1989, pág. 81).

Para el comunitarismo feminista, los humanos tienen el poder discursivo de «articular reglas morales situacionales basadas en la comunidad local y el acuerdo grupal». El entendimiento moral avanza debido a que la gente «tiene la capacidad de compartir sus puntos de vista en la situación social». El cuidado y el acuerdo recíprocos, arraigados en la experiencia emocional, y no en el consenso formal, son la

base sobre la cual el discurso moral es posible (Denzin, 1997, pág. 277; véase también Denzin, 1984, pág. 145; Reinharz, 1993).

En una comunidad local existen espacios sociales y morales múltiples; «cada acto moral cuenta como un resultado contingente» medido contra el fondo de los ideales de respeto universal por la dignidad humana, con prescindencia de la raza, el género, la edad o la religión (Denzin, 1997, pág. 274; véase también Benhabib, 1992, pág. 6). A través del orden moral, resistimos los valores sociales divisionistas y exclusivistas.

La cuestión de la suficiencia interpretativa

En el marco de un modelo feminista comunitario, la misión de la investigación social consiste en alcanzar suficiencia interpretativa. En contraste con el experimentalismo de la eficiencia instrumental, este paradigma trata de abrir todas las dimensiones dinámicas del mundo social. La noción amplia de suficiencia reemplaza la estrechez de la mirada técnica, externa y estadísticamente precisa: más que reducir los problemas sociales a cuestiones financieras y administrativas, la investigación en ciencia social permite que las personas articulen sus situaciones cotidianas en sus propios términos.

La suficiencia interpretativa busca que se tomen en serio las vidas de las personas, cargadas con múltiples interpretaciones e inmersas en una rica complejidad cultural (Denzin, 1989, págs. 77 y 81). Los informes etnográficos «deben poseer un grado tal de profundidad, detalle, emocionalidad, matices y coherencia que permita la formación de una conciencia crítica de parte del lector. Los textos también deben exhibir adecuación representacional, en el sentido de evitar (y desarticular) el estereotipado social, sexual o racial» (Denzin, 1997, pág. 283; véase también Christians y otros, 1993, págs. 120-122).

Desde la perspectiva de la ética del comunitarismo feminista, el discurso interpretativo es auténticamente suficiente si cumple con las siguientes tres condiciones: representar una multiplicidad de voces, aumentar la capacidad de juzgar moralmente y promover la transformación social. De acuerdo con las normas basadas en la comunidad por las que aquí abogamos, el foco no está puesto en la ética profesional considerada en sí misma, sino en la moral general.²²

²² Para una elaboración de la cuestión de la suficiencia interpretativa en relación con el informe periodístico, véase Christians (2004, págs. 46-55).

La representación multivocal e intercultural

En el marco de las entidades sociales y políticas existen espacios múltiples que funcionan como construcciones progresivas de la vida diaria. El *self* dialógico se sitúa y se articula al interior de contextos decisivos de raza, género, clase y religión. En contraposición al contractualismo, en el cual el consentimiento tácito y la responsabilidad tienen lugar *ante* el Estado, las personas hacen y cumplen promesas *entre* sí. Las narrativas de la investigación reflejan las múltiples voces de una comunidad a través de las cuales se formulan, circulan y se cumplen las promesas.

En la filosofía comunitaria de Carole Pateman, las entidades sociopolíticas no deben entenderse en términos contractuales. La formulación de promesas es simplemente uno de los modos básicos en que los seres humanos capaces de ponerse de acuerdo «crean libremente sus propias relaciones sociales» (Pateman, 1989, pág. 61; véase también Pateman, 1985, págs. 26-29). Toda promesa lleva implícita una responsabilidad. Cuando los individuos se prometen cosas, adquieren la obligación de actuar en consonancia con lo que han prometido. Pero los individuos no le hacen promesas a las autoridades a través de contratos políticos, sino a sus pares, es decir, a otros ciudadanos. Si las obligaciones están basadas en promesas, se deben a otros colegas en instituciones y a quienes participan en las prácticas comunitarias. Por lo cual, sólo en las condiciones de la democracia participativa pueden existir obligaciones morales autoimpuestas como las promesas.

Pateman expone la naturaleza del agenciamiento moral. Nos conocemos a nosotros mismos a través de la acción, y derivadamente como pensadores replegados de la esfera de la acción. Sólo a partir de la superación de dualismos tradicionales como el de pensador y agente, mente y cuerpo, razón y voluntad, podemos concebarnos como seres «en la mutualidad de las relaciones personales» (MacMurray, 1961a, pág. 38). El compromiso moral surge de la acción y vuelve, para encarnarse y verificarse, a la acción. Desde una perspectiva dialógica, hacer y mantener las promesas a partir de la acción no constituye una búsqueda indolente, pues nuestro modo de ser no se genera interiormente, sino que se deriva de la interacción social.

Nos convertimos en agentes humanos plenos, capaces de entendernos a nosotros mismos y, por ende, de definir nuestra identidad [...] a través de modos de expresión complejos que aprendemos en el intercambio con los otros [...].

El hecho de que yo descubra mi propia identidad no significa que el proceso ocurre en mi aislamiento, sino en la negociación, en el diálogo con los demás, en parte manifiesto, en parte interno; mi propia identi-

dad depende centralmente de mis relaciones dialógicas con los otros [...].

En las culturas de la autenticidad, las relaciones se consideran el lugar clave del autodescubrimiento y la autoafirmación (Taylor y otros, 1994, págs. 32, 34 y 36).

Si la vincularidad moral fluye horizontalmente y la obligación es recíproca por naturaleza, la afirmación y el cumplimiento de las promesas es necesariamente intercultural. El desafío contemporáneo de la diversidad cultural, sin embargo, dobló la apuesta y logró que ninguna solución fácil pueda ser aplicable. Uno de los problemas más urgentes y complejos en la agenda democrática actual no es sólo la obligación moral de abordar con justicia el tema de las diferencias étnicas, sino también la manera de reconocer explícitamente la carga política de los grupos culturales.

Como base para el desarrollo de la pluralidad étnica, el comunitarismo rechaza la homogeneidad de la metáfora del crisol de razas, reemplazándola por la política del reconocimiento. El problema básico es el de determinar si las democracias son discriminatorias para con sus ciudadanos de un modo antiético, cuando las instituciones dominantes no pueden ya representar las múltiples identidades de sus miembros (Taylor y otros, 1994, pág. 3). ¿De qué modo podrían (y deberían) participar de la agenda pública los rasgos culturales y sociales específicos de los afroamericanos, los estadounidenses asiáticos, los nativos, los budistas, los judíos, los discapacitados y los menores? ¿Las instituciones públicas no deberían limitarse a garantizar que los ciudadanos de una democracia compartan los mismos derechos en lo relativo a las libertades políticas y jurídicas, prescindiendo de su raza, género o religión? Detrás de la retórica se esconde una disputa filosófica fundamental que Taylor llama «la política del reconocimiento». «El no-reconocimiento o la falta de reconocimiento pueden infligir daño, pueden ser un modo de opresión, al encerrar a alguien en una forma de ser falsa, distorsionada o reducida. El reconocimiento debido no es una cuestión de cortesía; es una necesidad humana vital» (Taylor y otros, 1994, pág. 26). El problema fundamental relativo al carácter de la identidad cultural debe ser resuelto para que el pluralismo cultural se haga realidad, y el comunitarismo feminista es un marco no-asimilativo en el cual esa solución puede encontrarse.

De todos modos, el procedimentalismo liberal no es capaz de satisfacer esta necesidad humana. Hacer hincapié en la igualdad de derechos sin que medie una visión sustantiva de la buena vida «sólo provee un reconocimiento muy limitado de las diferentes identidades culturales» (Taylor y otros, 1994, pág. 52). Insistir en la neutralidad carente de fines compartidos sólo puede garantizar, en el mejor de los

casos, la libertad personal y la seguridad jurídica y económica, entendidas de un modo unívoco. En palabras de Bunge (1996), «el contractualismo es un código de conducta para los fuertes y duros: aquellos que escriben los contratos, no los que firman sobre la línea punteada» (pág. 230). En cambio, en la formación comunitaria basada en la promesa, el objetivo principal consiste en el florecimiento de determinadas etnias, religiones y culturas, objetivo con el cual nos comprometemos moralmente como seres humanos.

Norman Denzin (2002) demuestra el modo en que la representación multicultural debería operar en la construcción del orden social estadounidense que les toca a los medios de comunicación. Un cine étnico que honre la diferencia racial no es asimilacionista, ni «celebra excepcionalmente a los negros» en apoyo de los valores blancos; se niega a definir «al otro étnico por contraposición al estadounidense blanco corriente» o en términos de «piel negra contra piel negra» (pág. 6). Más que «una estética cinematográfica didáctica, basada en el realismo de los problemas sociales (estética que describe como «atrapada en la agenda modernista»», Denzin sigue a Hal Foster y bell hooks en su argumentación en favor de una estética anti-estética o posmoderna, multidisciplinaria y orientada a lo vernacular. Denzin rechaza, además, «la idea de un dominio estético privilegiado» (págs. 11 y 180). Una «estética basada en la actuación, feminista, negra o chicana», crea «una conciencia de raza crítica y contrahegemónica» que implementa la teoría crítica de la raza (pág. 180).

En términos de comunitarismo feminista, esta estética es simultáneamente política y ética, pues la diferencia racial se encuentra imbricada en teorías sociales y concepciones del ser humano, la justicia y el bien común. El comunitarismo feminista necesita una estética que, «al generar crítica social [...] también sea capaz de engendrar resistencia» (Denzin, 2002, pág. 181). No es una iniciativa de protesta o integracionista «dirigida a informar al público blanco sobre la injusticia racial», sino que «ofrece nuevas formas de representación que crean el espacio para nuevas formas de conciencia racial crítica» (pág. 182). El estándar general posible gracias a esta estética está mejorando la acción moral; es decir, actúa como un catalizador para el discernimiento moral (Christians, 2002a, pág. 409).

Partiendo de la hipótesis de que todas las culturas humanas tienen algo importante para decir, la investigación en ciencia social reconoce los valores culturales particulares de acuerdo con la dignidad humana universal (Christians, 1997a, págs. 11-14). La suficiencia interpretativa en su dimensión multicultural «sitúa a las personas en una relación no-competitiva y no-jerárquica con el universo moral en términos amplios», y les ayuda «a imaginar cómo podrían ser diferentes las cosas en el mundo cotidiano, a imaginar nuevas formas de

transformación y emancipación humanas, poniendo en acto estas transformaciones en el diálogo» (Denzin, 2002, pág. 181).

Discernimiento moral

Las sociedades son encarnaciones de instituciones, prácticas y estructuras reconocidas internamente como legítimas. Sin la lealtad con respecto a una red de relaciones dadoras de orden, la sociedad se vuelve, literalmente, inconcebible. Las comunidades no son meras entidades lingüísticas, sino que requieren de un mínimo de compromiso moral orientado al bien común. Dado que las entidades sociales son órdenes morales y no sólo arreglos funcionales, el compromiso moral constituye al *self*-en-relación. Nuestra identidad se constituye a partir de lo que consideramos bueno o digno de ser enfrentado. Sólo a través de la dimensión moral podemos dar sentido a la acción humana. En palabras de Mulhall y Swift (1996):

Desarrollar, mantener y articular [nuestras intuiciones morales y reacciones] no es algo que los seres humanos podamos dejar de lado fácilmente [...]. Ya no podemos imaginarnos una vida humana que no aborde el problema de su orientación en el espacio moral, así como tampoco podemos imaginarnos una vida humana en la que desarrollar el sentido de lo que es arriba y abajo, la izquierda y la derecha sea considerado una tarea optativa [...]. La orientación moral es inevitable, porque las cuestiones de las cuales el marco moral provee respuestas son, a su vez, inevitables (págs. 106-108; véase también Taylor, 1989, págs. 27-29).

El *self* existe sólo en una «red de interlocutores», y toda interpretación de uno mismo de un modo implícito o explícito «reconoce el origen necesariamente social de todas y cada una de las concepciones del bien y de sí mismo» (Mulhall y Swift, 1996, págs. 112-113). Los marcos morales son fundamentales para orientarnos en el espacio social, así como es fundamental la necesidad de establecernos en el espacio físico. La dimensión moral debe considerarse, por lo tanto, algo intrínseco al ser humano, y no un sistema de reglas, normas e ideales externos a la sociedad. El deber moral se alimenta de las demandas de conexión social, y no de una teoría abstracta.

El núcleo de la moralidad social común es un acuerdo preteórico. De cualquier manera, «lo que cuenta como moralidad común no sólo es algo impreciso, sino también variable [...] y difícil en términos prácticos» (Bok, 1995, pág. 99). La obligación moral debe articularse con las voces falibles e irresueltas de la vida cotidiana. Entre desacuerdos e incertidumbres de diverso tipo, buscamos criterios y sabiduría para

saldar disputas y clarificar los momentos de confusión; en este sentido, las teorías normativas de tipo interactivo pueden fortalecer nuestro discurso moral común. Pero las teorías generalmente aceptadas no son necesarias para que prospere el bien común. Pues el bien común no representa «completamente la moralidad de cada participante [...], sino más bien un conjunto de acuerdos entre personas que además, típicamente, sostienen otro tipo de creencias éticas compartidas» (Bok, 1995, pág. 99). En lugar de esperar más coherencia teórica que la que garantiza la historia, Reinhold Niebuhr nos inspira a trabajar en conflictos sociales inevitables, pero manteniendo «un revoltijo de acuerdos no-teóricos» llamado bien común (Barry, 1967, págs. 190-191). A partir de la moralidad común, podemos aproximarnos al consenso y zanjar disputas de manera interactiva. En términos de Jürgen Habermas (1993), el discurso en la esfera pública debe orientarse «al entendimiento mutuo» al tiempo que debe permitir a los participantes «la libertad comunicativa para tomar posiciones» basadas en reclamos de validez final (pág. 66; véase también Habermas, 1990).

El comunitarismo desafía a los investigadores a participar en el proceso de articulación moral de una comunidad. De hecho, la existencia duradera de la cultura depende de la identificación con (y la defensa de) su base normativa. Por lo tanto, los textos etnográficos deben permitirnos «descubrir verdades morales sobre nosotros mismos»; las narrativas deben «darle un compás moral a sus lectores» mediante el relato de aquellos problemas que afectan sus vidas (Denzin, 1997, pág. 284). El comunitarismo feminista trata de engendrar razonamiento moral internamente. Las comunidades están tramadas por narrativas que refuerzan su comprensión común de lo bueno y lo malo, la felicidad y la recompensa, y el significado de la vida y la muerte. Recobrar y remodelar el vocabulario moral nos ayuda a amplificar lo más profundo de nuestra condición humana. Los investigadores no están constituidos como *selves* éticos de antemano, sino que el discernimiento moral se desenvuelve dialécticamente entre los investigadores y los investigados que colaboran con ellos.

Nuestras convicciones morales ampliamente compartidas se desarrollan a través del discurso, en el marco de una comunidad. Estas comunidades que alimentan y comparten el discurso moral representan una alternativa radical frente al individualismo utilitarista de la modernidad. Pero, en el comunitarismo feminista, las comunidades son parte de lo universal: el opuesto dialéctico de una ética de la autonomía individual, es decir, la solidaridad humana universal. Nuestra obligación a cuidar el uno del otro define nuestra existencia. El carácter sagrado primigenio de todos, sin excepción, es el corazón del orden moral y el nuevo punto de partida para nuestro teorizar (Christians, 1997b, 1998).

El fundamento de la vida humana es la reverencia por la vida en la Tierra. La naturaleza viva se reproduce a sí misma según su propio carácter. En el mundo animado está inscrito el sentido de dar vida. Por lo tanto, dentro del orden natural existe un llamado moral que se eleva hacia nosotros, por su propia voluntad y de acuerdo con su propio derecho. El cuidado de la vida tiene carácter de presupuesto, más allá de las preferencias subjetivas. La reverencia por la vida en la Tierra es un don preteórico que hace posible el orden moral. El carácter sagrado de la vida no es un imperativo abstracto, sino la base de la acción humana.²³ Es un absoluto primordial, que subyace a toda reificación en principios éticos, un vínculo orgánico que todos compartimos, inevitablemente. En nuestra reflexión sistemática sobre esta protonorma, nos damos cuenta de que conlleva principios éticos básicos como la dignidad humana y la no-violencia.

La reverencia por la vida en la Tierra establece un campo de juego para la colaboración multicultural en el terreno de la ética, en cuanto representa un universalismo que se desarrolla de abajo hacia arriba. Muchas sociedades articulan esta protonorma de diferentes maneras y la ejemplifican localmente, pero toda cultura, en verdad, puede llevar esta norma fundamental a la mesa de negociación con el fin de ordenar las relaciones políticas y las instituciones sociales. Vivimos con nuestros valores en un entorno comunitario en el cual se experimenta la vida moral y se articula el vocabulario moral. Protonormas tales como la reverencia por la vida sólo pueden reconquistarse localmente. El lenguaje las sitúa en la historia. El carácter sagrado de la vida refleja nuestra condición común como especie, pero actuamos de acuerdo con ella sólo a través de la realidad inmediata mediada por la geografía, la etnicidad y la ideología. De acuerdo con el comunismo feminista, al ingresar en este dominio comunitario, no desde la perspectiva de la toma de decisiones individual, sino desde una noción universal de comunidad, podemos sustentar la creencia en la colaboración entre investigadores e investigados en el ámbito moral. Los investigadores no llegan al campo con un paquete de recetas con las cua-

²³ El carácter sagrado de la vida, entendido como protonorma, difiere fundamentalmente del racionalismo ético monocultural propio de la Ilustración, en el cual los imperativos universales eran considerados obligatorios para todas las naciones y épocas. El fundamentalismo cartesiano y el formalismo kantiano asumían puntos de partida no-contingentes. La solidaridad humana universal, no. Tampoco surge del platonismo, es decir, la participación de lo finito en lo infinito, del cual recibe su esencia (véase Christians, 1997b, págs. 3-6). Además de esta protonorma, existen otras apelaciones a lo universal que no son occidentales ni asumen una cosmología de raíz newtoniana (véase Christians, 2002b).

les dan clase a los sujetos que investigan; por el contrario, lo que hacen es buscar formas de hacer realidad, en la interacción, el carácter sagrado de la vida, para lo cual cada cultura y cualquier circunstancia provee una infinita abundancia de sentidos y aplicaciones.

El tema en cuestión es de qué manera el orden moral se conforma en una comunidad, y no, principalmente, cuál es la manera que los investigadores consideran virtuosa. El desafío para quienes escriben sobre cultura no es el de limitar sus perspectivas morales a sus propios principios genéricos y neutrales, sino el de involucrarse en el mismo espacio moral de la gente que están estudiando. Desde esta perspectiva, las estrategias de investigación no se legitiman en términos de «robustez experimental», sino en términos de «vitalidad y vigor para iluminar el modo en que podemos generar bienestar humano» (Lincoln y Denzin, 2000, pág. 1062).

Políticas de resistencia

La ética del feminismo comunitario genera crítica social, lleva a la resistencia y promueve la acción entre sujetos que interactúan (véase Habermas, 1971, págs. 301-317). Por lo tanto, una norma básica de la investigación interpretativa es la de permitir la transformación humana de las múltiples esferas de la vida comunitaria, como la religión, la política, la etnicidad y el género.

Desde su propia perspectiva dialógica, Paulo Freire habla de la necesidad de reinventar el significado del poder:

Desde mi punto de vista, la transformación real principal, la transformación radical de la sociedad en este punto de nuestro siglo exige no ya obtener poder de aquellos que hoy en día lo detentan, no ya efectuar algunas reformas, algunos cambios en esta estructura [...]. El tema, según lo veo, ya no es tomar el poder, sino reinventarlo. Es decir, crear un diferente tipo de poder, negar la necesidad que el poder se arroga, como si fuera una forma burocratizada y antidemocrática de metafísica (citado en Evans, Evans y Kennedy, 1987, pág. 229).

Ciertamente, es necesario que los investigadores y sus colaboradores examinen los bloques de poder y monopolios opresivos (económicos, tecnológicos, políticos). Dada la orientación político-institucional de Freire, el poder es una noción central para el análisis social. Pero, en consonancia con él, la investigación basada en el comunitarismo feminista cuestiona el abordaje del poder en términos meramente cognitivos. La cuestión, en cambio, es cómo puede el pueblo darse poder a sí mismo.

La comprensión dominante del poder está basada en su carácter no-mutuo; se trata de un tipo de poder intervencionista, ejercido de forma competitiva y en aras del control; en la concepción comunitarista, el poder es relacional, y se caracteriza por la mutualidad más que por la soberanía. El poder, desde esta perspectiva, es la reciprocidad entre dos sujetos, una relación no de dominio, sino de intimidad y vulnerabilidad: un poder cercano al de Alcohólicos Anónimos, en el cual, al rendirse a la comunidad, el individuo vence sus problemas. Como se ve con claridad en el abordaje indígena kaupapa māorí: «el investigador es guiado por los miembros de la comunidad, y no pretende dirigir, o tener un poder del que puede renunciar» (Denzin, 2003, pág. 243).

El diálogo es el elemento clave en una estrategia emancipatoria desarrollada con el fin de liberarnos, más que encerrarnos en manipulaciones o relaciones de confrontación. Si bien en su versión de control el poder considera que la mutualidad es sinónimo de debilidad, el empoderamiento maximiza nuestra humanidad y, por lo tanto, destierra la endeblez. En el proceso de investigación, el poder es desenmascarado y subordinado a la solidaridad del equipo que conforman investigador e investigado. No existe la presuposición monológica de que «el investigador le da poder al grupo» (Denzin, 2003, pág. 243). Más que jugar juegos semánticos con la noción de poder, los investigadores cargan contra las barricadas. Según insiste Freire, sólo si todos y cada uno ocupan su espacio político, al punto de la desobediencia civil si es necesario, el empoderamiento significará algo revolucionario (véase, por ejemplo, Freire, 1970b, pág. 129).

Lo que está fuera de negociación en la teoría del poder de Freire es la participación directa de los oprimidos en la dirección de la formación cultural. Si es necesario resolver un problema social relevante, los más vulnerables tendrán que decidir el rumbo: «la práctica revolucionaria no puede tolerar una absurda dicotomía en la cual la praxis de la gente se reduce meramente al seguimiento de las decisiones» de una élite dominante (Freire, 1970a, pág. 120; véase también Freire, 1978, págs. 17 y sigs.).²⁴ Los políticos arrogantes, apoyados por una pandilla de contadores, abogados, economistas e investigadores sociales, trivialis-

²⁴ El mutualismo es una característica cardinal del modelo comunitario feminista en general, y por esto es crucial para el principio del empoderamiento. Por esta razón, la teoría crítica se inscribe en el tercer principio, en lugar de seguir a Root (véase nota 18), lo que le permite funcionar como un ejemplo de comunitarismo. Root (1993, pág. 238) observa que la teoría crítica a menudo falla en el intento de transferir los «ideales de la experticia» a los sujetos que investiga, o no les da plena voz en el diseño y la interpretación de las investigaciones. Sin un pasaje fundamental a la interacción comunitaria, la investigación en todas sus formas es proclive a la falacia distributiva.

lizan la voz de los no-expertos como irrelevante para el problema o su solución. Por el contrario, la acción transformadora surgida desde adentro es imposible salvo que los oprimidos tomen parte activamente, en lugar de ser los objetos de la acción de los líderes. «Sólo el poder que sale de la debilidad de los oprimidos puede ser lo suficientemente fuerte como para liberarlos a ambos» (Freire, 1970b, pág. 28).²⁵

Según Freire (1973), el objetivo es la toma de conciencia, entendida como la conciencia crítica que dirige el flujo continuo de la praxis y la reflexión sobre la vida cotidiana. En una cultura del silencio, el lenguaje y el modo de ser de los opresores son aceptados fatalmente, sin contradicción. Pero la conciencia crítica nos habilita a practicar la capacidad específicamente humana de «decir una palabra verdadera» (Freire, 1970b, pág. 75). En las condiciones del control sociopolítico, «los derrotados son despojados de su palabra, de su expresividad, de su cultura» (1970b, pág. 134). Es a través de la toma de conciencia que pueden recuperar su propia voz y colaborar en la transformación de su cultura (1970a, págs. 212-213). Por lo tanto, la investigación no es la transmisión de datos especializados, sino, por su estilo tanto como por su contenido, el catalizador de la conciencia crítica. Sin lo que Freire (1970b, pág. 47) llama «una comprensión crítica de lo real», en la cual los oprimidos «se apoderan con sus mentes de la verdad de su realidad», sólo es posible la aquiescencia con el statu quo.

La resistencia a la que conduce el empoderamiento es más productiva en sus intersticios, es decir, en las fisuras de las instituciones sociales en las cuales es posible la acción auténtica. La resistencia efectiva se incubaba en los patios traseros, en los espacios abiertos, en la asociación voluntaria, entre vecinos, en las escuelas, en escenarios de interacción y esfuerzo mutuo alejados de las élites. Dado que sólo la no-violencia es un medio moralmente aceptable para el cambio social, no existe alternativa a la opción educativa, en la cual el movimiento de la gente pueda ganar su propia voz y alimentar su conciencia crítica a través de medios dialógicos. El desarrollo desde abajo, basado en las personas, no es meramente un fin en sí mismo, sino sobre todo una condición fundamental para la transformación social.

²⁵ Dado su compromiso fundamental con el diálogo, el empoderamiento, según Freire, evita las debilidades de los conceptos monológicos del empoderamiento en los cuales los investigadores liberan a los débiles y desafortunados (sumariados por Denzin [2003, págs. 242-245] citando a Bishop, 1998). Si bien Freire representa una perspectiva radical, no postula, como «muchos otros teóricos radicales», que «sólo ellos y sus teorías pueden liderar» a los investigados en su camino a la libertad (Denzin, 2003, pág. 246, citando a Bishop, 1998).

Hacia la transformación de los Comités Institucionales de Conducta Ética

La suficiencia interpretativa, como filosofía de la ciencia social, transforma sustancialmente el sistema de Comités Institucionales de Conducta Ética, tanto en forma como en contenido, al hacer énfasis incansablemente en la precisión, pero entendiéndola como la auténtica resonancia del investigador con el contexto y la autorreflexión del sujeto como agente moral. En una aproximación māorí al conocimiento, por ejemplo, «la experiencia concreta es el criterio del significado y de la verdad» y los investigadores «se dejan llevar a descubrirla a través de los miembros de la comunidad» (Denzin, 2003, pág. 243). Como sea, en la medida en que la relación investigador-investigado es recíproca, la invasión de la privacidad, el consentimiento informado y el engaño no constituyen cuestiones problemáticas en el sentido que plantean los Comités Institucionales de Conducta Ética. En el comunitarismo, la noción del bien es compartida por los sujetos investigados, y los investigadores colaboran en el proceso de hacerla realidad. «Los participantes tienen voz y voto por igual en temas como el modo en que la investigación debe conducirse, qué debe ser estudiado, con qué métodos, qué resultados serán considerados válidos o aceptables, cómo serán implementados y cómo se evaluarán las consecuencias de estas acciones» (Denzin, 2003, pág. 257).

De este modo, la suficiencia interpretativa trasciende el alcance del sistema regulatorio que actualmente domina el ámbito de la investigación con seres humanos, por lo cual este sistema recomienda una política de estricto territorialismo para el régimen de los Comités Institucionales de Conducta Ética. Dado su origen histórico en la esfera biomédica, y con la explosión tanto de la investigación genética como de la investigación biomédica con financiamiento privado, el 45 CFR 46 debería confinarse a estudios médicos, biológicos y clínicos, así como a la investigación positivista y pospositivista más afín desde el punto de vista epistemológico. Las metodologías de investigación que han roto las barreras entre investigadores e investigados deberían estar a salvo de la intromisión de los Comités Institucionales de Conducta Ética. Como observa Denzin:

La autoetnografía performativa, por tomar un ejemplo, cae fuera del alcance del sistema [de los Comités Institucionales de Conducta Ética] como muchas otras formas participativas de investigación-acción, etnografía reflexiva, investigación cualitativa de testimonios, historias de vida, narrativas personales, autobiografía performativa, análisis de la conversación, etnodrama, etcétera. En todos estos casos, los sujetos investigados y los investigadores desarrollan relaciones pedagógicas públicas y colaborativas (2003, pág. 249).

Dado que la participación es voluntaria, los sujetos no necesitan «firmar papeles indicando su consenso “informado”»... La confidencialidad no es un tema, «dado que no hay nada que ocultar o proteger». Los participantes no se someten a procedimientos aprobados con antelación, sino que «actúan juntos, investigadores e investigados, con vistas a producir cambios en el mundo» (Denzin, 2003, págs. 249-250).

Dado que existen diferentes concepciones de la investigación humana, la revisión de los métodos de investigación debería llevarse a cabo entre pares, en departamentos universitarios o instancias familiares con estas metodologías. La Asociación de Historia Oral, por tomar un ejemplo, ha codificado una serie de principios y responsabilidades como guías del trabajo con la historia oral. Estas «Pautas de Evaluación», como se las llama habitualmente, resultarían un buen marco para evaluar la investigación cualitativa.²⁶ En su referencia a la historia oral, Linda Shopes se refiere al comunitarismo feminista entendido en términos holísticos:

El sistema regulatorio que actualmente controla la investigación sobre sujetos humanos es sencillamente incongruente con los métodos de recabar información de la historia oral. Se lo ha usado indebidamente para obstaculizar la investigación crítica, y está basado en una definición de la investigación que caducó hace mucho. Más aun, los historiadores tienen una conciencia muy aguda de las dimensiones éticas de nuestro trabajo y han desarrollado buenos estándares profesionales para los métodos de entrevista de la historia oral. Me gustaría que se reconociera de una vez que la historia oral no yace dentro del dominio cubierto por la ley común (Shopes, 2000, pág. 8).

Denzin enriquece la ética del comunitarismo feminista al integrarla con la ética de la investigación indígena, particularmente la de la investigación kaupapa māorí (2003, págs. 242-248, 257-258). Los estatutos de muchos pueblos indígenas están basados en un modo participativo de conocimiento y suponen derechos colectivos, no individuales:

Estos derechos incluyen el control y la propiedad sobre los bienes culturales de la comunidad [...] y el derecho de los indígenas a proteger el nuevo conocimiento y la diseminación de su propia cultura. Estos estatutos incorporan códigos de ética dentro de la perspectiva más general. Enuncian, específicamente, cómo los investigadores han de proteger y respetar los derechos e intereses de los pueblos indígenas, utilizando

²⁶ Thomas Puglisi (2001) argumenta que las «Pautas de Evaluación» de la Asociación de Historia Oral no son incompatibles con las regulaciones federales. De cualquier modo, la experiencia real con los Comités Institucionales de Conducta Ética indica su desacuerdo en términos de teoría y práctica.

los mismos protocolos que regulan a diario la vida moral de estas culturas (Denzin, 2003, pág. 257).

Este modelo de investigación colaborativa «hace al investigador responsable no de una disciplina (o institución), sino de aquellas personas que está estudiando», y pone la ética de la investigación en línea «con una política de la resistencia, la esperanza y la libertad» (Denzin, 2003, pág. 258).

Conclusión

Como argumentan Guba y Lincoln (1994), los problemas de las ciencias sociales deben vincularse, en última instancia, con las visiones del mundo que los abarcan. «Las cuestiones de método son menos importantes que las cuestiones de paradigma, que definimos como el sistema de creencias o la visión del mundo básica que guía al investigador no sólo en sus elecciones metodológicas, sino también en sus fundamentos ontológicos y epistemológicos» (pág. 105). La mirada convencional, con su ética extrínseca, nos ofrece solamente un paradigma trunco y rústico que necesita ser transformado ontológicamente. Esta perspectiva histórica de la teoría y la práctica indica la necesidad de un modelo enteramente nuevo de ética investigativa en el cual la acción humana y las concepciones del bien surgen de la interacción.

«Desde el momento en que la relación entre las personas constituye su existencia como personas, [...] la acción moralmente correcta es [aquella] que se dirige a la comunidad» (MacMurray, 1961b, pág. 119). En el comunitarismo feminista, el ser personal está atravesado por el universo social. El bien común nos es accesible sólo en forma personal; su fundamento e inspiración residen en la ontología social del ser humano.²⁷ «La ontología debe ser rescatada de su sumersión en las cosas y pensarse enteramente desde la perspectiva de la persona y, por lo tanto, del Ser» (Lotz, 1963, pág. 294). «Sólo hay verdadera ontología donde las personas la piensan, y las personas sólo son personas si son ontológicas» (Lotz, 1963, pág. 297).

²⁷ Michael Theunissen (1984) argumenta que el yo relacional de Buber (y su legado en Levinas, Freire, Heller, Wyschogrod y Taylor) difiere de la subjetividad del existencialismo continental. La esfera subjetiva de Husserl o Sartre, por ejemplo, «no tiene relaciones con un Tú ni forma parte de un Nosotros» (pág. 20; véase también pág. 276). «De acuerdo con Heidegger, el yo sólo puede realizarse en una separación involuntaria de otros yoes. De acuerdo con Buber, el ser del yo sólo es posible en la relación» (pág. 284).

Si se fundamentan en una concepción del mundo de cuño positivista, las explicaciones de la vida social son consideradas incompatibles con las descripciones ofrecidas por los mismos participantes. En su problemática, forma lingüística y de contenido, la producción de investigaciones supone una mayor experticia y una comprensión más clara que los no-expertos que resultarán beneficiarios. La protección y promoción de la autonomía individual ha sido la piedra de toque de la neutralidad axiológica desde sus orígenes en Mill. Pero la incoherencia de trasladar esta perspectiva a las ciencias sociales ya es evidente. Al limitar el involucramiento activo de parte de seres racionales o juzgar su autocomprensión como falsa, los modelos empiristas contradicen el ideal de los seres racionales que «eligen entre concepciones enfrentadas de lo bueno» y toman decisiones «merecedoras de respeto». Los estándares de verificación de un sistema instrumentalista «alejan lo que la neutralidad presuntamente debía proteger: una comunidad de seres racionales libres e iguales que legislan sus propios principios de conducta» (Root, 1993, pág. 198). La ontología social del comunitarismo feminista escapa a esta contradicción mediante la reinserción de la vida humana dentro del orden moral.

Referencias bibliográficas

- Barry, B. (1967). «Justice and the common good», en A. Quinton (comp.), *Political Philosophy*, Oxford (Gran Bretaña), Oxford University Press, págs. 190-191.
- Benhabib, S. (1992). *Situating the Self: Gender, Community and Post-modernism in Contemporary Ethics*, Cambridge (Gran Bretaña), Polity.
- Bishop, R. (1998). «Freeing ourselves from neo-colonial domination in research: A Māori approach to creating knowledge», *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11, págs. 199-219.
- Blanchard, M. A. (enero de 2002). «Should all disciplines be subject to the Common Rule? Human subjects of social science research», panel, Departamento de Salud y Servicio Social. Extraído de www.aaup.org/publications/Academe/2002/02m/02mjfr.htm
- Bok, S. (1995). *Common Values*, Columbia, University of Missouri Press.
- Brabeck, M. M. (comp.) (1990). *Who Cares? Theory, Research, and Educational Implications of the Ethic of Care*, Nueva York, Praeger.
- Buber, M. (1958). *I and Thou*, Nueva York, Scribner's, 2ª edición.

- Bulmer, M. (1982). «The merits and demerits of covert participant observation», en M. Bulmer (comp.), *Social Research Ethics*, Londres, Macmillan, págs. 217-251.
- Bunge, M. (1996). *Finding Philosophy in Social Science*, New Haven (Connecticut), Yale University Press.
- Card, C. (comp.) (1991). *Feminist ethics*, Lawrence, University of Kansas Press.
- Christians, C. G. (1997a). «The ethics of being», en C. G. Christians y M. Traber (comps.), *Communication Ethics and Universal Values*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 3-23.
- Christians, C. G. (1997b). «Social ethics and mass media practice», en J. M. Makau y R. C. Arnett (comps.), *Communication Ethics in an Age of Diversity*, Urbana, University of Illinois Press, págs. 187-205.
- Christians, C. G. (1998). «The sacredness of life», *Media Development*, 45 (2), págs. 3-7.
- Christians, C. G. (2002a). «Ethical theorists and qualitative research», *Qualitative Inquiry*, 8 (1), 407-410.
- Christians, C. G. (2002b). «The latest developments in world ethics», *Proceedings: Media ethics preconference, cross-cultural ethics in a digitalized age*, Gwangju City (Corea), Universidad Nacional de Chonnam, págs. 3-11.
- Christians, C. G. (2004). «The changing news paradigm: From objectivity to interpretive sufficiency», en S. H. Iorio (comp.), *Qualitative Research in Journalism: Taking it to the Streets*, Mahwah (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum, págs. 41-56.
- Christians, C. G., Ferre, J. P. y Fackler, P. M. (1993). *Good News: Social Ethics and the Press*, Nueva York, Oxford University Press.
- Church, J. T. (enero de 2002). «Should all disciplines be subject to the Common Rule? Human subjects of social science research», panel, Departamento de Salud y Servicio Social. Extraído de www.aaup.org/publications/Academe/2002/02m/02mjfr.htm
- Code, L. (1991). *What can She Know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge*, Ithaca (Nueva York), Cornell University Press.
- Comte, A. (1910). *A General View of Positivism*, Londres, Routledge. (Fecha de publicación original: 1848.)
- Copleston, F. (1966). *A History of Philosophy: Vol. 8. Modern Philosophy: Bentham to Russell*, Garden City (Nueva York), Doubleday.

- Denzin, N. K. (1984). *On Understanding Emotion*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Biography*, Newbury Park (California), Sage.
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Denzin, N. K. (2002). *Reading Race: Hollywood and the Cinema of Racial Violence*, Thousand Oaks, Sage.
- Denzin, N. K. (2003). *Performance Ethnography: Critical Pedagogy and the Politics of Culture*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Durkheim, E. (1966). *Suicide: A Study of Sociology*, Nueva York, Free Press.
- Euben, J. P. (1981). «Philosophy and the professions», *Democracy*, 1 (2), págs. 112-127.
- Evans, A. F., Evans, R. A. y Kennedy, W. B. (1987). *Pedagogies for the Non-poor*, Maryknoll (Nueva York), Orbis.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* (traducción de A. Sheridan), Nueva York, Random House. [Hay traducción en castellano: *Vigilar y castigar*, México D.F., Siglo XXI, 1976.]
- Freire, P. (1970a). *Education as the Practice of Freedom: Cultural Action for Freedom*, Cambridge, Massachusetts, Harvard Educational Review/Center for the Study of Development. [Hay traducción en castellano: *La educación como práctica de la libertad*, México D.F., Siglo XXI, 1978.]
- Freire, P. (1970b). *Pedagogy of the Oppressed*, Nueva York, Seabury. [Hay traducción en castellano: *Pedagogía del oprimido*, México D.F., Siglo XXI, 2005.]
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*, Nueva York, Seabury.
- Freire, P. (1978). *Pedagogy in Process: The Letters of Guinea-Bissau*, Nueva York, Seabury.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1983). «Do the social sciences have an adequate theory of moral development?», en N. Haan, R. N. Bellah, P. Rabinow y W.

- M. Sullivan (comps.), *Social Science as Moral Inquiry*, Nueva York, Columbia University Press, págs. 33-51.
- Gilligan, C., Ward, J. V. y Taylor, J. M. (1988). *Mapping the Moral Domain*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University, Graduate School of Education.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). «Competing paradigms in qualitative research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 105-117.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests* (traducción de J. J. Shapiro), Boston, Beacon. [Hay traducción en castellano: *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1982.]
- Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action* (traducción de C. Lenhardt y S. W. Nicholson), Cambridge (Massachusetts), MIT Press. [Hay traducción en castellano: *Conciencia moral y acción comunicativa*, Madrid, Trotta, 2008.]
- Habermas, J. (1993). *Justification and Application: Remarks on Discourse Ethics* (traducción de C. Cronin), Cambridge (Massachusetts), MIT Press.
- Held, V. (1993). *Feminist Morality: Transforming Culture, Society, and Politics*, Chicago, University of Chicago Press.
- Heller, A. (1988). *General Ethics*, Oxford (Gran Bretaña), Blackwell.
- Heller, A. (1990). *A philosophy of Morals*, Oxford (Gran Bretaña), Blackwell.
- Heller, A. (1996). *An Ethics of Personality*, Oxford (Gran Bretaña), Blackwell.
- Heller, A. (1999). *A Theory of Modernity*, Oxford (Gran Bretaña), Blackwell.
- Humphreys, L. (1970). *Tearoom Trade: Impersonal Sex in Public Places*, Chicago, Aldine.
- Humphreys, L. (1972). *Out of the Closet*, Englewood Cliffs (Nueva Jersey), Prentice Hall.
- Jennings, B. (1983). «Interpretive social science and policy analysis», en D. Callahan y B. Jennings (comps.), *Ethics, the Social Sciences, and Policy Analysis*, Nueva York, Plenum, págs. 3-35.
- Jennings, B. y Callahan, D. (febrero de 1983). «Social sciences and the policy-making process», *Hastings Center Report*, págs. 3-8.

- Koehn, D. (1998). *Rethinking Feminist Ethics: Care, Trust and Empathy*, Nueva York, Routledge.
- Lazarsfeld, P. y Reitz, J. G. (1975). *An Introduction to Applied Sociology*, Nueva York, Elsevier.
- Levinas, E. (1985). *Ethics and infinity* (traducción de R. A. Cohen), Pitsburgo (Filadelfia), Duquesne University Press. [Hay traducción en castellano: *Ética e infinito*, Madrid, Machado, 2000.]
- Levinas, E. (1991). *Otherwise than Being or beyond Essence* (traducción de A. Lingis), Dordrecht (Holanda), Kluwer Academe.
- Lincoln, Y. S. (1995). «Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive inquiry», *Qualitative Inquiry*, 1, págs. 275-289.
- Lincoln, Y. S. y Denzin, N. K. (2000). «The seventh moment: Out of the past», *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 1047-1065.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills (California), Sage.
- Lotz, J. B. (1963). «Person and ontology», *Philosophy Today*, 7, págs. 294-297.
- Lyons, H. (1944). *The Royal Society 1660-1940*. Cambridge (Gran Bretaña), Cambridge University Press.
- MacMurray, J. (1961a). *The Form of the Personal: Vol. 1. The Self as Agent*, Londres, Faber & Faber.
- MacMurray, J. (1961b). *The Form of the Personal: Vol. 2. Persons in Relation*, Londres, Faber & Faber.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to Authority*, Nueva York, Harper & Row.
- Mill, J. S. (1865). *Examination of Sir William Hamilton's Philosophy and of the Principal Philosophical Questions Discussed in his Writings*, Londres, Longman, Green, Roberts & Green.
- Mill, J. S. (1893). *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive: Being a Connected View of the Principles of Evidence and the Methods of Scientific Investigation*, Nueva York, Harper & Brothers, 8ª edición. (Fecha de publicación original: 1843.) [Hay traducción en castellano: *Un sistema de la lógica*, Madrid, Alianza, 2002.]
- Mill, J. S. (1907). *Auguste Comte and Positivism*, Londres, Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. (Fecha de publicación original: 1865.)
- Mill, J. S. (1957). *Utilitarianism*, Indianapolis, Bobbs-Merrill. (Fecha de publicación original: 1861.) [Hay traducción en castellano: *Utilitarismo*, Buenos Aires, Aguilar, 1960.]

- Mill, J. S. (1969). *Autobiography*, Boston, Houghton Mifflin. (Fecha de publicación original: 1873.)
- Mill, J. S. (1978). *On liberty*, Indianápolis, Hackett. (Fecha de publicación original: 1859.)
- Mulhall, S. y Swift, A. (1996). *Liberals and communitarians*, Oxford (Gran Bretaña), Blackwell, 2ª edición.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, University of California Press.
- Noddings, N. (1989). *Women and Evil*, Berkeley, University of California Press.
- Noddings, N. (1990). «Ethics from the standpoint of women», en D. L. Rhode (comp.), *Theoretical Perspectives on Sexual Difference*, New Haven (Connecticut), Yale University Press, págs. 160-173.
- Nussbaum, M. (1993). «Non-relative virtues: An Aristotelian approach», en M. Nussbaum y A. Sen, *The Quality of Life*, Oxford (Gran Bretaña), Clarendon, págs. 242-269.
- Nussbaum, M. (1999). *Sex and Social Justice*, Nueva York, Oxford University Press.
- Olssen, M. (2002). «Michel Foucault as “thin” communitarian: Difference, community, democracy», *Cultural Studies – Critical Methodologies*, 2 (4), págs. 483-513.
- Olthuis, J. (1997). «Face-to-face: Ethical asymmetry or the symmetry of mutuality?», en J. Olthuis (comp.), *Knowing Other-wise*, Nueva York, Fordham University Press, págs. 134-164.
- Pateman, C. (1985). *The Problem of Political Obligation: A Critique of Liberal Theory*, Cambridge (Gran Bretaña), Polity.
- Pateman, C. (1988). *The Sexual Contract*, Stanford (California), Stanford University Press.
- Pateman, C. (1989). *The Disorder of Women: Democracy, Feminism and Political Theory*, Stanford (California), Stanford University Press.
- Peukert, H. (1981). «Universal solidarity as the goal of ethics», *Media Development*, 28 (4), págs. 10-12.
- Puglisi, T. (2001). «IRB review: It helps to know the regulatory framework», *American Psychological Society Observer*, 1 (mayo/junio), págs. 34-35.
- Punch, M. (1994). «Politics and ethics in qualitative research», en N.

- K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 83-97.
- Reinharz, S. (1993). *Social Research Methods: Feminist Perspectives*, Nueva York, Elsevier.
- Reiss, A. J. (h.) (1979). «Governmental regulation of scientific inquiry: Some paradoxical consequences», en C. B. Klockars y F. W. O'Connor (comps.), *Deviance and Decency: The ethics of Research with Human Subjects*, Beverly Hills (California), Sage, págs. 61-95.
- Root, M. (1993). *Philosophy of Social Science: The Methods, Ideals, and Politics of Social Inquiry*, Oxford, Gran Bretaña, Blackwell.
- Ryan, K. E. (1995). «Evaluation ethics and issues of social justice: Contributions from female moral thinking», en N. K. Denzin (comp.), *Studies in Symbolic Interaction: A Research Annual*, vol. 19, Greenwich, Connecticut, JAI, págs. 143-151.
- Sandel, M. J. (1998). *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge (Gran Bretaña), Cambridge University Press, 2ª edición.
- Seigfried, C. H. (1996). *Pragmatism and Feminism: Reweaving the Social Fabric*, Chicago, University of Chicago Press.
- Shils, E. A. (1949). «Foreword», en M. Weber, *The Methodology of the Social Sciences*, Nueva York, Free Press, págs. iii-x.
- Shopes, L. (2000). «Institutional Review Boards have a chilling effect on oral history», *Perspectives Online*. Extraído de www.theaha.org/perspectives/issues/2000/0009/0009vie1.cfm
- Smith, D. E. (1987). *The Everyday World as Problematic: A Feminist Sociology*, Boston, Northeastern University Press.
- Soble, A. (octubre de 1978). «Deception in social science research: Is informed consent possible?», *Hastings Center Report*, págs. 40-46.
- Steiner, L. (1991). «Feminist theorizing and communication ethics», *Communication*, 12 (3), págs. 157-174.
- Steiner, L. (1997). «A feminist schema for analysis of ethical dilemmas», en F. L. Casmir (comp.), *Ethics in Intercultural and International Communication*, Mahwah (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum, págs. 59-88.
- Taylor, C. (1982). «The diversity of goods», en A. Sen y B. Williams (comps.), *Utilitarianism and Beyond*, Cambridge (Gran Bretaña), Cambridge University Press, págs. 129-144.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.

- Taylor, C. (1991). *The Ethics of Authenticity*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Taylor, C. (1995). *Philosophical Arguments*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Taylor, C., Appiah, K. A., Habermas, J., Rockefeller, S. C., Walzer, M. y Wolf, S. (1994). *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition* (comp.: A. Guttman), Princeton (Nueva Jersey), Princeton University Press.
- Theunissen, M. (1984). *The Other: Studies in the Social Ontology of Husserl, Heidegger, Sartre, and Buber* (traducción de C. Macann), Cambridge (Massachusetts), MIT Press.
- Tong, R. (1989). *Feminist Thought*, Boulder (Colorado), Westview.
- Tong, R. (1993). *Feminine and Feminist Ethics*, Belmont (California), Wadsworth.
- University of Illinois: Comité Institucional de Conducta Ética, Urbana-Champaign (enero de 2003). Parte I: «Fundamental principles for the use of human subjects in research», en *Handbook for Investigators: For the Protection of Human Subjects in Research*. Urbana, extraído de www.irb.uiuc.edu.
- Vanderpool, H. Y. (comp.) (1996). *The Ethics of Research Involving Human Subjects: Facing the 21st Century*, Frederick (Maryland), University Publishing Group.
- Veatch, R. M. (1996). «From Nuremberg through the 1990s: The priority of autonomy», en H. Y. Vanderpool (comp.), *The Ethics of Research Involving Human Subjects: Facing the 21st Century*. Frederick (Maryland), University Publishing Group, págs. 45-58.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and equality*, Nueva York, Basic Books.
- Walzer, M. (1987). *Interpretation and Social Criticism*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Weber, M. (1949a). «The meaning of ethical neutrality in sociology and economics», en M. Weber, *The Methodology of the Social Sciences* (traducción de E. A. Shils y H. A. Finch), Nueva York, Free Press, págs. 1-47. (Fecha de publicación original: 1917.)
- Weber, M. (1949b). «Objectivity in social science and social policy», en M. Weber, *The Methodology of the Social Sciences* (traducción de E. A. Shils y H. A. Finch), Nueva York, Free Press, págs. 50-112. (Fecha de publicación original: 1904.)

- Weber, M. (1973). *Max Weber on Universities* (traducción de E. A. Shils y H. A. Finch), Chicago, University of Chicago Press.
- West, C. (1989). *The American Evasion of Philosophy: A Genealogy of Pragmatism*, Madison, University of Wisconsin Press.
- West, C. (1991). *The Ethical Dimensions of Marxist Thought*, Nueva York, Monthly Review Books.
- West, C. (1993). *Race Matters*, Boston, Beacon Press.
- White, R. (1995). «From codes of ethics to public cultural truth», *European Journal of Communication*, 10, págs. 441-460.
- Wiredu, K. (1996). *Cultural Universals: An African Perspective*, Bloomington, Indiana University Press.
- Wood, J. (1994). *Who cares? Women, Care, and Culture*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Wyschogrod, E. (1974). *Emmanuel Levinas: The Problem of Ethical Metaphysics*, La Haya, Martinus Nijhoff.
- Wyschogrod, E. (1985). *Spirit in Ashes: Hegel, Heidegger, and man-made death*, Chicago, University of Chicago Press.
- Wyschogrod, E. (1990). *Saints and Postmodernism: Revisioning Moral philosophy*, Chicago, University of Chicago Press.
- Wyschogrod, E. (1998). *An ethics of Remembering: History, Heterology, and the Nameless Others*, Chicago, University of Chicago Press.

7

Los Comités de Conducta Ética y el conservadurismo metodológico

Los cuestionamientos del paradigma fenomenológico

Yvonna S. Lincoln

Tal como ejemplifica este *Manual*, así como otros cientos de libros y miles de artículos en revistas especializadas, la investigación cualitativa no sólo ha logrado establecerse, sino que también se ha consolidado como un baluarte en el ámbito de la educación y las ciencias sociales y clínicas. El número de conferencias nacionales e internacionales, grandes y pequeñas, dedicadas a la investigación cualitativa y sus practicantes ha crecido exponencialmente en años recientes, y varias conferencias ya se encuentran, hoy en día, atravesando su segunda década.

Al mismo tiempo, los métodos cualitativos se han expandido y refinado, como lo han hecho también muchas perspectivas teóricas y actitudes epistemológicas jóvenes: la teoría feminista, los estudios raciales y de la etnicidad, las epistemologías poscoloniales y subalternas, la teoría *queer*, etcétera. A medida que se desarrollaron ciertos lentes interpretativos nuevos (junto con el posmodernismo, posestructuralismo, etcétera), un creciente número de investigadores y estudiantes se sintieron atraídos por la prometedora ética democrática y pluralista involucrada en la investigación cualitativa. La inclinación a la inclusión (Mertens, 1998) y la orientación hacia la justicia social (véase Denzin, cap. 37 de este *Manual*; Lincoln y Denzin, 2000) de la nueva ciencia social ha hecho florecer una camada fresca de teóricos de la

metodología comprometidos con una ciencia social útil respecto de propósitos democráticos y libertarios.

El resurgimiento del «alto modernismo» (Giddens, 1990) conlleva, sin embargo, un retorno a una supuesta «edad dorada» de la pureza (o la inocencia) metodológica, donde reinaba presuntamente un consenso general sobre cuáles debían ser los elementos constitutivos de la ciencia. Ciertas voces de la comunidad biomédica (las Colaboraciones Campbell y Cochrane, por ejemplo) y del campo de la investigación educacional indican una vuelta hacia un «conservadurismo metodológico» (Cannella y Lincoln, 2004a, 2004b, Lincoln y Cannella 2004a, 2004b).

De cualquier manera, una serie reciente de acciones legislativas y de cambios en las políticas públicas puede influir directa e indirectamente sobre aspectos paradigmáticos y metodológicos, de modos no previstos apenas una década atrás. A su vez, la investigación cualitativa puede ponerse en riesgo o bajo amenaza por este nuevo conservadurismo metodológico que se disemina en nombre de la investigación basada en la evidencia y la «investigación educacional con bases científicas».

Actualmente, la regulación de los Comités Institucionales de Conducta Ética sobre el empleo de nuevos paradigmas en los campus restringe el trabajo de los investigadores cualitativos y los académicos que dictan cursos sobre filosofías de investigación y métodos cualitativos de cuatro modos diferentes:

- (a) vigilancia creciente de la investigación con sujetos humanos, como una respuesta a accidentes ocurridos en el curso de proyectos de investigación biomédica,
- (b) vigilancia del entrenamiento y de la investigación hecha en clase que involucre métodos cualitativos y sujetos humanos,
- (c) emergencia de nuevos discursos respecto de lo que constituiría la llamada «investigación basada en la evidencia»,
- (d) efectos a largo plazo del informe del Consejo Nacional de Investigación (NRC, 2002) respecto de lo que debería ser considerado investigación científica.

En este artículo, tras presentar una breve historia de los Comités Institucionales de Conducta Ética, ofrezco una serie de sugerencias que ayuden a los académicos a hacerle frente a estas limitaciones, tanto en la investigación cualitativa como en la enseñanza de métodos cualitativos.

Una breve historia de los Comités Institucionales de Conducta Ética

Tal como he afirmado anteriormente, el «impulso original para regular a nivel federal la investigación científica en Estados Unidos

siguió al fin de la Segunda Guerra Mundial y los Juicios de Núremberg», en los que los testimonios que describían los experimentos médicos y psicológicos llevados a cabo sobre prisioneros de guerra y entre los internos de los campos de concentración dejaron al mundo civilizado envuelto en el horror y la angustia (Denzin y Lincoln, en prensa). El Acuerdo de Helsinki surgió como respuesta a las pesadillas que se descubrieron en el curso de esos procesos.

Poco después de los Juicios de Núremberg, se hizo pública una serie de informaciones sobre experimentos médicos y psicológicos llevados a cabo en Estados Unidos. El gobierno federal fue empujado a iniciar una revisión de sus propias políticas y procedimientos respecto de la ética en la investigación con sujetos humanos tras escándalos como los que provocaron el Estudio de la Sífilis en Tuskegee; el Experimento Willowbrook con la hepatitis; el Proyecto Camelot, que consistió de una serie de experimentos con drogas psicológicas como el LSD, que la CIA y el ejército llevaron a cabo sobre reclutas militares durante la década de 1960; los estudios de engaño psicológico de Stanley Milgram, que involucraban la tortura por electrochoque como un elemento discrecional; el trabajo de los científicos sociales con fines militares en Vietnam, particularmente en actividades de espionaje, etcétera. En 1974, el Informe Belmont, que incluía un código para la protección de los sujetos de investigación humanos, fue adoptado como estándar para la supervisión de las concesiones y los contratos del Servicio de Salud Pública de los Estados Unidos. Si bien originalmente estaban limitadas a las decisiones tocantes a los contratos del Servicio de Salud Pública, las regulaciones y pautas éticas federales se extendieron muy pronto a toda la investigación dotada de financiación federal que involucrara a sujetos humanos. Eventualmente, han llegado a aplicarse a toda investigación con sujetos humanos, con independencia de su financiamiento, sus cesionarios, su orientación biomédica, científico-social o educacional.

Las cuatro zonas cubiertas por el Informe Belmont (y la legislación federal subsiguiente, incluyendo la Enmienda Buckley, por ejemplo) constituyeron un buen punto de partida para los códigos de ética investigativa: consentimiento informado, engaño, privacidad de los registros, confidencialidad y protección de la identidad de los participantes. Sin embargo, las pautas tal como hoy continúan implementándose no han podido seguir el paso de los nuevos desarrollos en metodologías de investigación. Particularmente, han quedado atrás de los métodos de investigación cualitativa y participativa que ponen el énfasis en la colaboración entre los investigadores y los sujetos investigados, con un nivel de interacción alto y un nuevo llamado a la formulación de una ética comunitaria y democrática para el campo de la investigación. A la luz de las epistemologías emergentes, profundamente enraizadas

en tradiciones culturales, pero indiferentes a las preocupaciones gubernamentales, los estándares federales para la ética de la investigación (tanto como legislaciones más recientes como, por ejemplo, la ley «No Child Left Behind» [Ningún Niño Dejado Atrás] de 2001) «colisionan con otros acuerdos y negociaciones que circulan en el campo de la investigación cualitativa» (Denzin y Lincoln, en prensa). De cara a esta colisión, la necesidad de ponderar el rol de los Comités Institucionales con vistas a la investigación cualitativa parece crítica en nuestra coyuntura actual (véase Denzin y Lincoln, en prensa; véase también, en este *Manual*, Cheek, Cap. 15; Miller y Crabtree, Cap. 24).

Los cuestionamientos de los Comités Institucionales de Conducta Ética a la investigación cualitativa

La vigilancia creciente de la investigación con sujetos humanos

Actualmente es muy limitado lo que pueden hacer profesores y alumnos en clase, investigadores y practicantes en la investigación. Existen severas restricciones impuestas por nuevas regulaciones tendientes a aumentar la protección de los sujetos humanos, creadas en gran medida como respuesta a dos trágicos accidentes que involucraban tests farmacológicos y biomédicos, así como por el consentimiento informado (Gillespie, 1997). Estos dos incidentes, una muerte resultante de un procedimiento experimental en un hospital en Nueva York y otra muerte producida por una droga experimental en el John Hopkins, fueron suficientes para elevar cuestionamientos respecto de si los participantes de ensayos farmacológicos y clínicos recibían información suficiente y adecuada bajo las formas del consentimiento informado como para entender plenamente los riesgos a los que se estaban exponiendo. Como resultado, toda forma de investigación con seres humanos, con independencia de su nivel de riesgo, se convirtió en el foco de una creciente regulación y vigilancia.

Para dejarlo bien en claro: los profesores siempre han concurrido al Comité Institucional de Conducta Ética para obtener la aprobación de las actividades y el entrenamiento en formas de investigación que involucren a participantes humanos fuera del aula, incluyendo personas a ser observadas, potenciales entrevistados y encuestados. El punto es que, en el pasado, los acuerdos entre los Consejos y los investigadores solían ser mucho menos formales que ahora, y no eran exigidos por políticas y procedimientos federales.

Lo que ocurre hoy en día es que raramente se examina o discute la cuestión del riesgo (Gordon, Sugarman y Kass, 1998). Tras conducir

una serie de audiencias nacionales con científicos sociales, la Asociación Estadounidense de Profesores Universitarios (AAUP, 2001) concluyó recientemente que los Comités están tratando el nivel de riesgo en la investigación con sujetos humanos como si fuera irrelevante, a pesar de que la información sobre el nivel de riesgo es claramente vital para considerar qué daños podría ocasionar eventualmente una investigación. El informe de la AAUP afirma que, mientras que la investigación biomédica y clínica merece la máxima supervisión de posibles riesgos, determinadas cuestiones en ciencias sociales e investigación educacional requieren de una revisión más expeditiva (pág. 62). La reciente decisión gubernamental, anunciada a través del Registro Federal, de eliminar la investigación en historia oral de la lista de proyectos que deben someterse a la supervisión de los Comités es un ejemplo de lo que podría ser una batalla punto por punto sobre los métodos de investigación cualitativa.

Una intrigante nota de color: muchos de los individuos llamados a presentar testimonio debido a sus preocupaciones sobre las regulaciones recientes de los Comités Institucionales de Conducta Ética eran historiadores orales con miedo de que sus investigaciones recibieran un nivel de supervisión por el que nunca habían pasado previamente los departamentos de historia. El gobierno federal tuvo una respuesta sorprendente: por recomendación del Consejo Nacional de Investigación, declaró a la historia oral libre de la supervisión de los Comités, imputándole a ésta tan poco rigor en sus investigaciones que dejó de considerarla incluso como «ciencia social». Diré más sobre este tema luego; de momento, simplemente quiero dejar en claro que esta decisión, tomada en sí misma, si bien libera a los historiadores orales de la engorrosa supervisión de los Comités Institucionales y permite un mayor nivel de libertad académica en la arena de la investigación, también puede ser vista como insultante y degradante para esta disciplina.

Los efectos más visibles de la creciente vigilancia de los Comités Institucionales de Conducta Ética, por lo que sabemos hasta el momento, han sido la multiplicación de las «revisiones de revisiones» de propuestas de proyectos cualitativos, la revisión exagerada y la desaprobación de proyectos de investigación de los estudiantes (particularmente, investigaciones de tesis) que involucraran métodos de investigación-acción e investigación participativa, investigación en los escenarios naturales de los sujetos investigados (por ejemplo, escuelas medias), y/o investigaciones de naturaleza predominantemente cualitativa (si bien no todos los investigadores y alumnos tuvieron este problema; D. J. Greenwood, comunicación personal, 2003).¹ He dado nu-

¹ Por «revisiones de revisiones» entiendo las múltiples supervisiones que se efectúan como resultado de una negativa de parte de un Comité Institucional de Conducta

merosos ejemplos de vigilancia excesiva en mi propio trabajo (Lincoln y Tierney, 2004) y los académicos recogen más y más ejemplos, mes a mes, a lo largo y a lo ancho del país. Los investigadores cualitativos y los estudiantes de doctorado que llevan adelante grandes proyectos etnográficos o de investigación-acción para sus tesis, de todas maneras, no son los únicos que sufren esta vigilancia adicional.

Mayor vigilancia en la enseñanza teórica y práctica de los métodos de investigación cualitativa

Los casos impactantes mencionados arriba, de protocolos médicos fallidos resultantes en muertes en dos hospitales-escuela, han llevado a una mayor cautela de parte de los Comités Institucionales de Conducta Ética y de los investigadores con los cuales trabajan. La creciente atención que recibe la investigación biomédica fue de la mano con un interés, también creciente, en el trabajo en clase y el entrenamiento de los estudiantes, lo que provocó que surgieran, entre otras cosas, nuevos requerimientos para avalar el entrenamiento de los graduados para la investigación cualitativa.

En el pasado, el trabajo de investigación cualitativa en clase requería del profesor poco más que una visita amistosa al Comité Institucional con una frecuencia regular, pero distante: cada cinco, quizás cada diez años, salvo que un curso cambiara radicalmente su contenido o su forma de presentación. El examen formal de procedimiento era raro, o nulo; los miembros del Consejo se mostraban contentos con sólo recibir un programa completo del curso que detallara sus lecturas y tareas, así como la naturaleza del entrenamiento que los estudiantes iban a recibir. En años recientes, sin embargo, la relación entre los Comités Institucionales de Conducta Ética y los profesores fue sometida a una reestructuración seria y profunda. Hoy en día, los profesores que enseñan métodos cualitativos, y cuyos programas de estudio exigen que los alumnos salgan del aula de clase y comiencen a poner a prueba su capacidad de efectuar observaciones y entrevistas, son obligados a completar el protocolo del Comité en su totalidad y a pedir permiso, incluso, para impartir clases que permitan a los estudiantes poner en práctica las capacidades que necesitan para llevar adelante una investigación de un modo profesional y ético.

Ética al pedido de efectuar una investigación, negativa motivada por lo que los miembros del Comité consideran una metodología cuestionable. En un caso así, el Comité Institucional le pide al investigador que añada «explicaciones adicionales», que pueden ir desde cambios en principio triviales a revisiones mayores en los planes de investigación.

El punto central de gran parte del trabajo en clase es la preparación de estudiantes avanzados, científicos e intelectuales universitarios capaces de emprender exploraciones más avanzadas, con independencia de sus consejeros, como es el caso de muchas universidades y laboratorios alrededor del mundo. Para muchos académicos, parece poco razonable la idea de que estudiantes graduados puedan recibir entrenamiento en el manejo de reactores nucleares, aplicación de protocolos médicos, técnicas de microscopía electrónica o cualquier otra técnica que necesiten para continuar su formación sin someterse a ningún tipo de intervención de parte de los Comités Institucionales, mientras que los estudiantes que necesitan entrevistar profesores en los campus sobre su investigación para familiarizarse con las técnicas de entrevistado necesitan el aval riguroso de esos mismos Comités. Si bien hubo explicaciones parciales de las circunstancias en las cuales un profesor puede utilizar a los estudiantes como sujetos de investigación, especialmente estudiantes de su propio curso y cuando la investigación concierne a la misma experiencia de las clases (DuBois, 2002; Hammack, 1997), existen muy pocos lineamientos respecto de las investigaciones que los propios estudiantes pueden efectuar como parte de su entrenamiento formal.

No me estoy refiriendo aquí al tipo de vigilancia que surge como resultado de las batallas por la «corrección política» que actualmente tienen lugar entre la derecha académica y muchos profesores, basadas en la percepción de parte de los miembros de la derecha (la Asociación Nacional de Académicos, por ejemplo) de que las universidades y facultades estadounidenses adoctrinan a sus estudiantes con ideología izquierdista (Burris y Diamond, 1991; Giroux, 1995). Esa forma de vigilancia y supervisión tiene más que ver con el objetivo político de limitar la libertad académica (Benjamin, Kurland y Molotsky, 1985) que con la intención de supervisar concretamente la investigación. En sus propósitos, este objetivo es informal e intimidatorio. Como señala Giroux (1995), «muchos grupos subalternos argumentan que el acto de conocer se relaciona integralmente con el poder de autodefinirse, el cual necesita que se introduzcan en la currícula narrativas e historias más diversas. Para muchos conservadores, de cualquier manera, semejante inclusión representa un llamado a politizar la currícula y la práctica social que fomenta la desunión nacional y la decadencia cultural» (pág. 133).

Si bien la libertad académica está profundamente implicada en este conjunto de discusiones, a punto tal que los conservadores la consideran «una víctima de este proceso» de politización y precarización de los estándares académicos, la realidad parece mostrar más bien lo contrario. La libertad académica se encuentra en riesgo debido al asalto que representan las tácticas intimidatorias de la derecha: la de-

nuncia pública, la publicación en páginas web de listas de profesores «radicales», el monitoreo (anunciado por Lynne Cheney) de determinados profesores que no apoyan la guerra en Irak, el ataque en los medios contra la «corrección política», etcétera (Devine, 1996; Diamond, 1991, Teller, 1988). Por otro lado, los agitadores estudiantiles o externos a los campus que gritan ideas impopulares representan un riesgo para la libertad académica en la forma de una «amenaza interior», como Trow (1985) define agudamente.

Pero, específicamente, en este capítulo me refiero a la vigilancia que representa el creciente activismo del aparato de los Comités Institucionales de Conducta Ética. Por tomar un ejemplo, a partir de que las exigencias de supervisión de parte de estos Comités se extendió de la salud pública a toda forma de investigación con sujetos humanos con la Ley de Investigación Nacional de 1974, «las pautas originales declaraban simplemente que debía obtenerse consentimiento informado de esos sujetos; [en cambio] las regulaciones actuales detallan una lista de seis tópicos específicos que deben ser expuestos a los sujetos» (Gray, 1978, pág. 35). La cuestión de la investigación llevada a cabo dentro del contexto del curso, más específicamente, como parte de las tareas del curso, pero *no* dentro del aula o con miembros de la clase, es crítica. Hecht (1995) etiqueta esta cuestión del siguiente modo: «¿Cuándo es docencia y cuándo investigación?» (pág. 9) El autor describe cómo la institución en la que él mismo trabajaba llegó a una serie de definiciones y circunstancias que ahora han adoptado muchos otros establecimientos:

Dentro del marco de una clase [...] parece haber medios adecuados para proteger los derechos de todos los involucrados. Tanto si se investiga dentro del espacio físico de la clase como fuera de él, los profesores y los estudiantes tienen una responsabilidad y una obligación *académica* de comportarse como corresponde.

Semejantes protecciones, sin embargo, no se registran cuando un profesor o estudiante se encuentra activamente con individuos que no toman parte en la clase. Una persona de afuera se sentirá poco familiar, muy probablemente, con los requerimientos del curso, una vez completada la tarea particular, o los mecanismos de protección disponibles a través de canales académicos. Además, si se trata de una actividad de investigación (en la cual se procede a efectuar una observación sistemática de seres humanos y a interactuar con ellos en condiciones naturales o deliberadamente manipuladas), estos sujetos humanos pueden ignorar por completo su participación. Por estas razones [...], los Comités Institucionales de Conducta Ética definieron la docencia como una actividad que tiene lugar exclusivamente entre alumnos y profesores. Si se trata de una actividad de investigación como la definida anteriormente, pero a tener lugar sólo en el contexto de los estudiantes y

profesores, y como parte de un proceso educacional identificable, en el cual tanto estudiantes como profesores conocen a pie juntillas el diseño y propósito de la actividad (a través de un programa de estudios, por ejemplo), ésta no será considerada investigación. Si, por el contrario, la actividad ha de involucrar individuos que no sean estudiantes o profesores *del curso*, o si involucra procedimientos en los cuales los estudiantes o profesores no son conscientes de su participación, como ocurriría en el caso de que ciertos profesores estudiaran sistemáticamente la respuesta de sus alumnos a ciertas condiciones manipuladas, la actividad será considerada investigación y será sometida al proceso de revisión y aprobación que dispongan los Comités Institucionales de Conducta Ética (pág. 9-10).

Este conjunto de principios opone la actividad entre alumnos y profesores, en la cual el programa de estudio funciona como un contrato entre ambas partes, de la misma actividad cuando ésta tiene lugar entre estudiantes e individuos externos a la clase que no conocen los procedimientos y propósitos específicos de la actividad. Esta distinción parece ser lo que guía la supervisión que efectúan los Comités Institucionales de Conducta Ética de las actividades de investigación cualitativa que llevan adelante en clase incluso los estudiantes graduados avanzados. Si bien es verdad que los investigadores cualitativos a lo largo y a lo ancho de Estados Unidos se involucraron en muchas discusiones con los Comités Institucionales (por ejemplo, respecto del tipo de ejercicios que los alumnos pueden llevar a cabo como parte de un determinado programa de estudios), hasta años recientes estas discusiones eran más bien informales, y el papeleo asociado con ellas solía tomar la forma de programas de cursos que los profesores discutían con los miembros del Comité Institucional de una forma amigable y poco protocolar, con antelación a sus primeras clases.

Uno puede objetar que, al menos en ciertos campus, la versión extendida de la supervisión que hoy en día es moneda corriente (incluso para cursos que ya han sido aprobados, y cuyo programa no se ha modificado) tiene un efecto paralizante sobre la enseñanza de métodos cualitativos, especialmente si tomamos en cuenta que la enseñanza de ninguna otra metodología (por ejemplo, estadística, entrenamiento práctico, internado médico, etcétera) es sometida a una supervisión tan rigurosa. Por otro lado, la cuestión global de la protección inadecuada de los sujetos humanos surgió como resultado de experimentos médicos profundamente cuestionables, como el Estudio de la Sífilis en Tuskegee y los Estudios Willowbrook. Pero no es fácil encontrar ejemplos de conductas tan atroces en la investigación en ciencias humanas o sociales. Esto no significa que encontrar tales ejemplos sea imposible, sino que hasta aquí no se han presentado, o han sido muy raros.

Desde el extremo opuesto, igualmente razonable, de este argumento, Howe y Dougherty (1993) señalan con mucho tacto que «si bien son raras las abominaciones morales en ciencias sociales (recordemos, sin embargo, el experimento de Milgram), otro tipo de presiones (por ejemplo, la presión de “publicar o morir”) son muy reales y ubicuas; no es necesario ser una mala persona para sentir la tentación de dejar de lado los aspectos éticos en respuesta a estas presiones, especialmente si eso es lo que vemos a nuestro alrededor» (pág. 16). Howe y Dougherty llegan a postular que gran parte de la investigación cualitativa debería someterse a revisión estricta, por dos razones: la naturaleza «íntima y mentalmente abierta» de la investigación cualitativa (especialmente si pone a los investigadores y a los participantes de la investigación en contacto cara a cara); y el hecho de que su carácter mentalmente abierto exige que investigadores e investigados negocien significados permanentemente. Estas características, afirman los autores, hacen que la investigación cualitativa sea «desde el comienzo problemática e impredecible en términos de ética» (pág. 19).

Si bien la mayor parte de los investigadores cualitativos suscribiría la descripción que dan Howe y Dougherty, muchos de ellos observarían también que, demasiado a menudo, su investigación se ve sometida a un proceso de revisión llevado adelante por académicos que no saben nada de investigación cualitativa, que tienen la sensación de que no se trata de «buena ciencia» y que carecen por completo de sensibilidad por la investigación social basada en métodos cualitativos. Frente a esta objeción, muchos Comités Institucionales de Conducta Ética aseguran que las propuestas de investigación cualitativa son tratadas por miembros con experiencia en trabajo no clínico, trabajo de campo y escenarios naturales, mientras otros ni siquiera se toman el esfuerzo de dar una explicación. Normalmente, en el primer caso no se presentan problemas para proyectos de investigación de estudiantes, si están bien diseñados y férreamente supervisados. En el segundo, en cambio, tratar de obtener la aprobación muy a menudo es una tarea desmoralizante.

El surgimiento de nuevos discursos alrededor del tema de la evidencia

Los Comités Institucionales no son siempre fuerzas que operan en pos de la «pureza» o el conservadurismo metodológico; sin embargo, tienen la capacidad de hacerlo y así lo han hecho a lo largo de la historia. Si se da ese caso, los investigadores cualitativos pueden encontrarse bajo un tipo adicional de presiones, como las que incluye el re-

ciente informe del Consejo Nacional de Investigación, *Scientific Research on Education* (2002), y un conjunto de nuevos discursos que surgieron al calor de la discusión sobre lo que constituye la «evidencia científica».

Ya en 1978, Gray admitía que «es deseable que la investigación sea considerada desde una variedad de puntos de vista» (pág. 35). Gray no se refería solamente a los modos de la investigación, sino también al público de las investigaciones, lo que incluye a aquellos individuos que podrían ser considerados, en cierta medida, sujetos o participantes de la investigación, así como a la participación en debates y a las discusiones relativas a los proyectos de investigación propuestos. Mientras que la sugerencia tendiente a aumentar la participación de los «miembros comunitarios» más que la de otros investigadores universitarios no ha logrado avanzar demasiado en muchas instituciones (véase, sin embargo, Bauer, 2001), el discurso sobre los modos de investigación ha tomado un giro decididamente alarmante.

El surgimiento de un discurso neoliberal y neoconservador (Baez y Slaughter, 2001; Messer-Davidow, 1993) vinculado con la «corrección política» en los campus se ha ido extendiendo y reconfigurando hasta convertirse en un discurso sobre «estándares» de investigación (Giroux, 1995) que se adhiere a la crítica que recibieron la teoría política francesa, los distintos feminismos, las teorías críticas, las tendencias gay, raciales, étnicas, *border*, poscoloniales, y otras corrientes muy atacadas en la crítica de la «universidad progresista» (Parenti, 1995). Es cierto que muchos autores han señalado el carácter mítico de este supuesto «progresismo» (Burris y Diamond, 1991); Parenti (1995) describió a «la mayoría de los profesores universitarios [...] [como] aburridamente convencionales en sus inclinaciones ideológicas» (pág. 20). Sin embargo, el énfasis en los estándares de investigación surgió de la acusación expandida de que el multiculturalismo diluyó la calidad de la investigación académica. La ley «No Child Left Behind» de 2001 y el citado informe del Consejo Nacional de Investigación sobre la investigación científica de la educación convergen en un manifiesto por los estándares propios de la investigación científica «verdadera», especialmente respecto de lo que debería ser considerado «evidencia» auténtica y de aquello cuya investigación debería financiarse y evaluarse (en el caso de la ley).

El informe del Consejo Nacional de Investigación (2002), en particular, dejó impávida a la comunidad de la investigación educacional, con su apoyo a la «investigación basada en la evidencia» y a los experimentos de diseño aleatorio basados en modelos de pruebas clínicas. El modelo no desacredita explícitamente a la investigación cualitativa como estrategia o conjunto de métodos capaz de producir evidencia con fines investigativos. Sin embargo, su énfasis permanente en la objeti-

vidad, las conexiones causales y la generalizabilidad hablan a las claras de una inclinación modernista y experimental cuya meta consiste en congelar los modelos de investigación que dan cuenta explícita de epistemologías alternativas o de la crítica emergente de la ciencia contemporánea, crítica que vuelve atractivas y mordaces a epistemologías de este tipo.

Las reacciones que despertó dicho informe tienen menos que ver con los «principios de la investigación científica» (NRC, 2002, pág. 52) que con sus presupuestos subyacentes respecto de lo que constituye «evidencia». El informe declara que la replicabilidad y la generalizabilidad son dos características centrales de la investigación científica (pág. 74), tras lo cual sobreviene el análisis de dos ejemplos (la noción de *conocedor educativo* de Elliot Eisner y la metodología cualitativa de *retratamiento* de Sara Lawrence-Lightfoot, ambos métodos muy reconocidos en el ámbito de la investigación educativa), en los que se demuestra, a partir de los propios criterios del informe, por qué ninguno de los dos constituye verdadera investigación científica (págs. 74-77). Para el Consejo Nacional de Investigación, la evidencia es aparentemente algo distinto de lo que proponen Cronbach y Suppes en su fundamental trabajo de 1969: «el informe de una investigación disciplinaria muestra una cierta textura que deja ver las materias primas del argumento y los procesos lógicos que operan sobre ellas para generar una conclusión plausible» (pág. 16). Cronbach y Suppes fueron lo suficientemente sofisticados como para esquivar las trampas que pone el Consejo Nacional de Investigación al limitar lo que constituye evidencia: datos primariamente cuantitativos, generados mediante métodos experimentales, empíricamente verificables y replicables (no importa si son pocos los estudios efectivamente replicados, como ocurre en la realidad, a excepción de proyectos biomédicos o tecnológicos de alto nivel). En general, los estándares del Consejo Nacional de Investigación respecto de lo que constituye investigación científica están basados en los criterios para establecer una noción convencional del rigor de la investigación experimental: validez interna y externa (generalizabilidad), replicabilidad y objetividad. Desde una perspectiva fenomenológica, estos criterios han sido suficientemente criticados por inapropiados (véase Guba y Lincoln, 1994; Lincoln y Guba, 2000; véase también Lincoln y Guba, 1985). Por su parte, los investigadores asentados en los estudios raciales y étnicos, feministas, poscoloniales y *border* han propuesto nuevas formulaciones, más apropiadas a sus propias preocupaciones investigativas, así como criterios más significativos para las comunidades con las cuales trabajan (Collins, 2000; Reinharz, 1992; Sandoval, 2000; Smith, 1999; Stanfield y Dennis, 1993).

Las pretensiones respecto de lo que constituye la investigación científica de parte del Consejo Nacional de Investigación operan en va-

rios niveles. En primer lugar, estas pretensiones reducen el espectro de lo que debería considerarse «científico», cerrándole la puerta a una gran cantidad de investigadores que trabajan con epistemologías críticas o alternativas. Al definir a los no-experimentalistas como «el Otro», es decir, como marginales de la comunidad de investigación científica, el Consejo Nacional de Investigación socava las críticas serias, y ciertamente mortales, de las mismas prácticas que proclama como «verdadera» ciencia. Ciertos filósofos y teóricos étnicos, raciales y feministas, así como distintos practicantes de paradigmas alternativos, han levantado críticas agudas sobre dos puntos relacionados con el tipo de «investigación científica» que propone el Consejo Nacional de Investigación: su reivindicación de la hegemonía del conocimiento (Cowen, 1995) y de la supremacía de lo científico; y su presupuesto de que otras formas de investigación, si bien pueden constituir «erudición» (NRC, 2002, págs. 73-74), no son «ciencia», debido a su incapacidad para alcanzar las metas principales de ésta. A saber: la generalizabilidad, la objetividad, la replicabilidad y el carácter desinteresado. Hubo investigadores de todos los colores y lineamientos políticos, incluyendo a experimentalistas de siempre como Lee J. Cronbach, que han reconocido la estrechez inherente a esta idea convencional de investigación científica y han rechazado la formulación neomodernista como inalcanzable y altamente impráctica para la esfera social.

En un segundo nivel, el informe brinda apoyo a dichos Comités en sus intentos de limitar el espectro de las actividades que los investigadores pueden emprender con sujetos humanos. Como he dicho anteriormente (Lincoln y Tierney, 2004), los Comités Institucionales de Conducta Ética raramente se muestran favorables a los métodos y paradigmas de investigación emergentes (tales como la investigación-acción, la investigación participativa, la investigación constructivista y los estudios cualitativos); especialmente están formados por científicos duros y experimentalistas, como tradicionalmente ha ocurrido (si bien D. J. Greenwood ofrece evidencia de lo opuesto; comunicación personal, 2003). Con toda justicia, esta actitud puede imputarse en partes iguales al desconocimiento de los nuevos métodos o de sus posibles usos de parte de los miembros de los Comités, por un lado, y al «sacerdotalismo» científico y el deseo de mantener a una suerte de clero secular al frente de la ciencia, por otro. Sean cuales fueren las causas, sin embargo, el efecto siempre es idéntico. En el mismo momento en que las epistemologías alternativas están ganando espacio en las ciencias sociales y en la investigación educativa, el informe del Consejo Nacional de Investigación amenaza con dejar sin trabajo a los disidentes paradigmáticos y a los impulsores de estas epistemologías. En efecto, muchos miembros de la comunidad que reciben fuerte apoyo de parte del Consejo Nacional de Investigación deben sentirse lo suficientemente

amenazados por los practicantes de epistemologías alternativas como para declarar que «determinados teóricos de la evaluación educativa tales como [aquí sigue una lista de nombres, incluyendo el mío] [...] han rechazado este método [diseño aleatorio] de un modo explícito. [...] Hoy en día, ya han influido sobre la práctica de muchas generaciones de jóvenes evaluadores educativos, y *son probablemente una causa importantísima del paupérrimo estado actual del conocimiento acerca de lo que las iniciativas de reforma han logrado en la educación estadounidense* (Cook y Payne, 2002, págs. 150-151; énfasis nuestro). Si bien es terrible que a una se le impute «el paupérrimo estado actual del conocimiento» sobre aquello que funciona en la educación estadounidense, también es refrescante encontrarse con la idea, del lado de los defensores del «patrón oro», de que un puñado de sólidos teóricos es responsable de una alteración tan profunda del paisaje educativo.

Esta imputación de que algunos individuos específicos son «probablemente una causa importantísima del paupérrimo estado actual del conocimiento» no contribuye, sin embargo, a abrir el espacio académico a un prometido mercado de ideas. Más bien ocurre lo contrario: al definir a algunos científicos sociales como verdaderos científicos, a otros como meros académicos y a otros como responsables presuntos de la peor ignorancia (Cook y Payne, 2002), el Consejo Nacional de Investigación y otros voceros de la experimentación aleatoria (modelo clínico aplicado a la investigación educativa) no hacen más que re-crear un sistema de clases que propende a definir cierto conocimiento como valioso con vistas a su utilización en temas serios y relevantes como el diseño de políticas, o metas tales como el financiamiento de la evaluación, mientras otros conocimientos quedan relegados a la esfera de una minoría no-científica cuyos descubrimientos no han de entrar en la esfera de la definición política o de la acción legislativa. De este modo, los impulsores de paradigmas alternativos son definidos oblicuamente como diletantes, eruditos superfluos que no son, o, como un académico expresó acerbamente, «lo suficientemente buenos como para jugar con los chicos grandes».

En un tercer nivel, el grandísimo poder de definir lo que debería y lo que no debería considerarse científico en manos de un pequeño grupo de individuos representa precisamente la reificación de un número sustancial de críticas a las prácticas de la investigación convencional, además de representar el mantenimiento del estatus, el poder y el privilegio para unos pocos; la conservación del statu quo, particularmente de cara a reclamos opuestos de parte de conocimientos y epistemologías que se sitúan por fuera del «canon occidental» eurocéntrico y frecuentemente patriarcal; y la limitación de la diversidad y apertura mental que una sociedad pluralista necesita para desarrollarse. La determinación gubernamental de que sólo existe un modo verdadero de hacer investigación científica (una suerte de «patrón oro») reafirma en

el mando a una comunidad de élites especializadas. Como describe Trow (1985) en referencia a otro contexto, más político:

La pertenencia a estas comunidades es muy ventajoso y reconfortante; a menudo, da un sentido de valor y seguridad personal. [...] Sin embargo, un buen profesor y un ambiente académico efectivo no buscan que la vida sea más reconfortante, sino todo lo contrario: buscan producir incomodidad al desafiar los posicionamientos que traen los estudiantes. Mediante el cuestionamiento de la beatería política y social, la educación superior trata permanentemente de amenazar a las comunidades de partisanos que viven de la retórica, los eslóganes, los símbolos de unidad y la *pretensión de tener el monopolio de la verdad* (pág. 64; énfasis nuestro).

En un cuarto nivel, estas declaraciones a favor de un concepto convencional de evidencia deben ser tomadas en serio por la capacidad que tienen, directa o indirectamente, de *limitar el debate en los campus* respecto de lo que constituye investigación científica disciplinaria y, por ende, respecto de qué estudios son aprobados por los Comités Institucionales de Conducta Ética locales y qué investigadores encontrarán reducida o eliminada su libertad para comprometerse con los problemas sociales. El informe del Consejo Nacional de Investigación funciona como una suerte de barómetro político, disfrazado de barómetro «científico», es decir, objetivo y desinteresado, diseñado para determinar el umbral a partir del cual un estudio puede ser considerado científico o no, merecedor o no de la supervisión de un Comité Institucional, de financiamiento federal (tal como el que establece la ley «No Child Left Behind»), de atención de parte de las agencias federales de promoción y evaluación de la actividad científica, etcétera.

La historia oral brinda un ejemplo relevante en este sentido. Como mencionamos antes, esta disciplina es clasificada hoy en día como una forma peculiar de emprendimiento erudito, tan alejada de la ciencia verdadera que hasta es excluida de modo automático de la supervisión de los Comités Institucionales de Conducta Ética, aunque trabaje exclusivamente con seres humanos. Esta clasificación es suficiente para que queden fuera de los límites del conocimiento ciertos estudios muy importantes, como la historia de una reforma escolar contada por un ex-director, una historia de vida de la práctica de la docencia, el recuento de las experiencias de un investigador en su trayectoria por los vericuetos de una comunidad científica o académica, las experiencias de una mujer afroamericana que creció en el sur segregacionista, etcétera. Una definición estrecha de la investigación científica, o de lo que constituye evidencia científica, sólo logra limitar de un modo muy peligroso y dañino el espectro de lo que se considera

conocimiento útil; por consiguiente, se limita el tipo de estudios que pueden recibir apoyo de parte de diversas estructuras administrativas y gerenciales, como los Comités Institucionales, las agencias de financiamiento, distintas fundaciones y gobiernos y agencias locales. Los resultados, a largo plazo, van del estrechamiento sistemático de la libertad científica para los investigadores individuales (Akker, 2002) a la pérdida gradual de autonomía institucional, para las instituciones de educación superior, y la carencia de perspectivas ideológicas necesarias de cara a problemas persistentes de injusticia social.

Los efectos a largo plazo del informe del Consejo Nacional de Investigación

El nuevo discurso sobre la «investigación basada en la evidencia» y sus subsidiarios, la «enseñanza basada en la evidencia» (Pressley, Duke y Boling, 2004), la «medicina basada en la evidencia» y otros desarrollos en los cuales la «evidencia» es considerada el «patrón oro», oscurecen el contexto de una discusión mayor respecto de qué evidencia, de quién, bajo qué circunstancias de producción, y para quién, debe considerarse valiosa y, por ende, útil. Ningún individuo razonable argüiría que las pruebas clínicas o los experimentos aleatorios no tienen propósitos sonoros bajo ciertas circunstancias. Los experimentos de doble ciego han probado ser eficaces en el testeo de fármacos, y algunas clases de ensayos clínicos de protocolos médicos han demostrado la efectividad de las terapias nuevas más revolucionarias. Pero estos procedimientos aleatorizados no constituyen más que una aplicación muy estrecha del método científico (véase, por ejemplo, Howe, 2004; Popkewitz, 2004; véase también House, Cap. 42 de este *Manual*). De cualquier manera, el informe del Consejo Nacional de Investigación (2002) se parece más a un «manifiesto» respecto de lo que constituye la verdad científica (Popkewitz, 2004) que a un razonamiento argumentado respecto de las muchas variedades de epistemologías y metodologías reconocidas en el ámbito de la ciencias sociales. No es un error considerarlo un manifiesto: los muchos niveles de presupuestos sin examinar en el mismo texto del informe lo sitúan claramente en la categoría de una toma de posición ideológica.

Para tomar un ejemplo, consideremos la cuestión de *para quién* el conocimiento. En distintos análisis del informe surge claramente la conclusión de que el Consejo Nacional de Investigación presupone que los principales «consumidores» de investigación científica, particularmente de la investigación científica educacional, son otros científicos, así como la comunidad política. No hay que esforzarse para ver que

este presupuesto funciona de un modo exclusivo (Mosteller y Boruch, 2002). Si bien no hay dudas de que otros científicos e investigadores académicos, así como miembros de la comunidad política, son importantes consumidores de la investigación educacional y social, también sería apropiado considerar a los miembros de la comunidad en general como usuarios y consumidores de la investigación. La acción política y social emana, cada vez más, de organismos locales y organizaciones comunitarias. Por lo tanto, es razonable esperar que sean las mismas comunidades (definidas groseramente: las asociaciones vecinales, municipales, las organizaciones de trabajo social y otros grupos similares) las que quieran tener acceso a la información, los datos, el conocimiento y las interpretaciones relativas a sus propias circunstancias y posibilidades de acción. Al adquirir información sistemática sobre sí mismas, las comunidades se empoderan con vistas a participar en el diseño de su propio futuro y a emprender acciones allí donde hacen falta: en el nivel local. En cambio, si el presupuesto subyacente es que el conocimiento científico, o el conocimiento sistemático del tipo que fuere, pertenece sólo a la comunidad que produce conocimiento, entonces la acción social es dejada de lado en favor de la acción oficial. De este modo, la participación democrática en el cambio social, especialmente en el cambio social orientado a la justicia social, es reducida o eliminada por completo. Si no cuestionamos el conservadurismo metodológico, hay chances de que sus efectos socaven la forma de gobierno democrática.

El foco que el informe del Consejo Nacional de Investigación pone en los métodos de investigación «adecuados» (opuestos a los utilizados por Eisner, Lawrence-Lightfoot y muchos teóricos posmodernos, para nombrar a algunos cuyos trabajos el informe expulsa de la panoplia de la ciencia «aceptable»), especialmente al operar en solidaridad con un esfuerzo legislativo orientado a no financiar nada que no sean estudios de investigación experimental y evaluación aleatoria, crea un discurso cuyo fin es disciplinar, gobernar y regular (Bloch, 2004) tanto las *prácticas* de la investigación como a los propios *investigadores* (Cannella y Lincoln, 2004a, 2004b; Lincoln y Cannella, 2004a, 2004b; Lincoln y Tierney, 2004). Este conservadurismo se repite y reproduce en los Comités Institucionales locales. En ellos se disciplina a los académicos, ya sea al forzarlos a utilizar diseños de investigación inapropiados para los problemas que formulan (una cuestión de *adecuación*; véase, por ejemplo, Lincoln y Guba, 1985), ya sea al someterlos a múltiples revisiones en las cuales deben definir y redefinir una y otra vez la naturaleza de los «problemas» tratados hasta que finalmente, en muchos casos, se rinden y abandonan los estudios que planeaban realizar.

El conservadurismo metodológico se impone mediante la prescripción de un conjunto de prácticas de investigación que han de con-

siderarse estándares normativos, relegando todas las otras prácticas a un estatuto subsidiario, o simplemente desaprobándolas en muchos casos. Del mismo modo, este conservadurismo otorga la conformidad a ciertas prácticas y se las niega a otras, tachándolas de «peligrosas», «no-científicas» o incluso «dañinas» para la institución. En un caso del que he tenido conocimiento, el presidente de un Comité Institucional de Conducta Ética dejó bien en claro, frente a un cuestionamiento, que su primera responsabilidad consistía en proteger a la institución de cualquier eventualidad no deseada que pudiera ocurrir. Por supuesto, ésta es una inversión/perversión completa de los fines por los cuales fueron creadas las leyes de protección de sujetos humanos. Si bien la reputación y la integridad de la institución deben preservarse (tanto como el vínculo con las agencias de financiamiento), el propósito original de los Comités Institucionales de Conducta Ética consiste en garantizar la seguridad de los seres humanos que participan de determinadas investigaciones, en establecer el provecho posible que una investigación pueda tener para un grupo humano mayor y en asegurar que los participantes de una investigación demuestren consenso plenamente informado y auténtico.

Mientras tanto, algunas de las formas de investigación desaconsejadas o desaprobadas pueden muy bien clasificarse como «prácticas innovadoras [...] o nuevas formas no validadas» (Schaffner, 1997, pág. 6) con el potencial de llevarnos a nuevas perspectivas o a formulaciones avanzadas en el registro teórico, incluso para los adherentes del «patrón oro» científico. El poder de este discurso conservador de interrumpir la búsqueda de una comprensión seria de temas sociales no puede ni debe subestimarse. Pues este mismo discurso codifica una serie de presupuestos políticos relacionados con la naturaleza de la verdad, la clase de investigador que puede alcanzar dicha «verdad» y el tipo de descubrimientos que será admitido en la discusión político-administrativa. Los descubrimientos conflictivos, contradictorios y controvertibles no serán admitidos, y tendrán un público muy reducido. El énfasis en la inferencia causal pone en cortocircuito otras formas de poder explicativo y, por ende, acorta, más que ensanchar, la comprensión profunda de microprocesos sociales y educacionales, especialmente si se relacionan con formas de opresión, injusticia, carencias económicas y educativas y discriminación.

Este enfoque de «solución rápida» orientado a «lo que funciona», más que al trabajo paciente y profundo que lleva a la comprensión genuina de lo que está efectivamente funcionando, se ofrece al final como la prueba de una quimera. Pues «lo que funciona» es un animal mítico, cuya búsqueda sólo puede llevarnos al extravío; no a la investigación que se pone como meta la emancipación a través de la ciencia social guiada por propósitos.

Potenciales restricciones a la investigación cualitativa bajo el conservadurismo metodológico

No puede ponerse en duda, a esta altura, que el coro de opiniones procedentes de círculos experimentalistas y metodológicamente conservadores ha contribuido a estrechar mucho el marco de acción de los discursos contrahegemónicos. La protesta de la comunidad de investigadores ha sido firme y clara (Cannella y Lincoln, 2004a, 2004b; Lincoln y Cannella, 2004a, 2004b; véanse también los textos presentes en *Qualitative Inquiry*, vol. 10, números 1 y 2, 2004, con comentarios de numerosas voces de la comunidad de investigadores de la educación). Los riesgos son muchos, especialmente para los investigadores cualitativos; y el grado de penetración de discursos como el del informe del Consejo Nacional de Investigación sobre los Comités Institucionales es, a la fecha, desconocido. De momento, la inclinación fuertemente conservadora de muchos Comités Institucionales de Conducta Ética locales, particularmente su desconfianza con respecto a cualquier forma de investigación-acción, investigación participativa y otras formas de «investigación cercana a la experiencia», sugiere que el conservadurismo metodológico se reafirmará en muchos campus, a menos que sus críticos emprendan una intervención educativa proactiva en sentido contrario. En parte, este restablecimiento ya es visible en las restricciones que están operando a nivel contextual, y que describiremos a continuación.

Primera restricción: vigilancia del entrenamiento de los graduados. Por tomar un ejemplo, a diferencia de lo que ocurre con los académicos que enseñan metodologías de cuño estadístico, a quienes no se limita ni supervisa en nada, los profesores que enseñan métodos de investigación cualitativa deben pasar por un proceso exhaustivo de revisión, en el cual el Comité Institucional local limitará (quizás correctamente) las poblaciones con las cuales los estudiantes podrán trabajar, exigirá abundante papelería para verificar la naturaleza tanto de las poblaciones buscadas como de los estudios propuestos y/o realizados, antes y después del momento de dictar los cursos. El menor de los errores de protocolo, en este punto, puede tener el efecto de impedir que un curso preparatorio para investigadores con nivel de graduados se dicte. Esto puede tener un efecto paralizante sobre las cuestiones que los estudiantes son capaces de plantear en sus investigaciones y sobre el tipo de discusión que normalmente tiene lugar en el aula, en torno a los problemas que los estudiantes enfrentan en sus comunidades, fuera del campus. Aquí hay dos cuestiones distintas en discusión. En primer lugar, si los profesores son capaces de enseñar lo que consideran im-

portante, o de abordar en sus clases áreas críticas para los estudiantes que seguirán trabajando en la universidad como investigadores o docentes. En segundo lugar, existe una limitación sobre el tipo de estudios que pueden efectuar los estudiantes, por ejemplo, en las escuelas, si bien un gran número de estudiantes de doctorado probablemente volverán a las escuelas a efectuar estudios, evaluaciones, pruebas y otras formas de investigación, casi a diario. Si estos estudiantes no reciben el entrenamiento adecuado de parte de profesores fogueados en las cuestiones de ética y protocolos de investigación, ¿de quién van a recibirlo? (Wolf, Croughan y Lo, 2002).

Actualmente, el proceso de aprobación de parte de los Comités Institucionales de Conducta Ética también limita el tipo de investigación, así como las metodologías que los estudiantes pueden utilizar en sus trabajos de disertación para obtener el doctorado. En algunas instituciones, dichos Comités suelen desaprobar las estrategias de investigación más innovadoras, como la investigación-acción, la investigación participativa, o bien la investigación en el distrito o la escuela de un profesor, incluso si el Comité de esa escuela o ese distrito aprueba y ve positivamente dicha investigación. En un trabajo anterior (Lincoln y Tierney, 2004) he hecho constar un cierto número de casos en los cuales una investigación proyectada por estudiantes fue reprobada por el Comité Institucional de Conducta Ética de un campus, a pesar de que la investigación había sido pedida por un distrito escolar y aprobada por su respectivo Comité.

Entre los imperativos federales respecto de cómo deberían diseñarse e implementarse los proyectos de investigación, por un lado, y la vigilancia y desaprobación permanente de las formas no convencionales de investigación de parte de los Comités Institucionales locales, por otro, la investigación cualitativa está atravesando un momento de desafíos críticos. La aciaga politización de la investigación y sus métodos es sin dudas la mayor amenaza sufrida por la investigación en los últimos cincuenta años.

Los investigadores comprometidos en esta problemática pueden utilizar numerosas estrategias para hacerle frente. En primer lugar, deben comprometerse a tener un diálogo activo con sus propios Comités, ya sea comunicándose regularmente con sus miembros o haciéndose miembros ellos mismos, como algunos colegas han hecho (Cannella, 2004). Nada parece funcionar tan bien como cumplir con una función educativa, no sólo para los estudiantes, sino también para los colegas. Aquellos de nosotros que trabajamos en campus con grandes complejos de ingenierías, agronomía y ciencias duras nos enfrentamos con Comités Institucionales dominados por miembros que proceden de esos ámbitos, y que a menudo desconocen los métodos, los procesos, los problemas y los paradigmas emergentes de las ciencias sociales. Los

esfuerzos por aumentar la conciencia de los miembros de los Comités Institucionales respecto de los distintos paradigmas de investigación científica son casi siempre recompensados con un mayor nivel de sofisticación. Los investigadores que les ofrecen a sus colegas la oportunidad de conocer epistemologías y métodos alternativos, así como problemas especiales de la investigación internacional y la investigación con indígenas, hacen que los Comités Institucionales de Conducta Ética posean un mayor nivel de información y responsabilidad sobre los múltiples métodos y marcos de investigación actualmente disponibles (por tomar sólo un ejemplo, la Asociación de Antropólogos de los Estados Unidos ha creado una impresionante base de datos de piezas reflexivas sobre la ética en el trabajo con indígenas).

Segunda restricción: revisión inadecuada de la investigación académica. Hemos visto que esos Comités a menudo supervisan inadecuadamente las propuestas de los estudiantes que desean emprender investigaciones utilizando metodologías más nuevas y participativas, esto es, basan sus revisiones en criterios inapropiados. Asimismo, la investigación llevada a cabo por profesores se encuentra en peligro en manos de Comités Institucionales compuestos por miembros que carecen de la práctica o la formación adecuadas para generar juicios científicos apropiados. Uno de los principios tácitos que subyace a la idea de libertad académica dice que los profesores, al efectuar investigaciones sobre problemas que consideran críticos, ejercitarán el cuidado, el pensamiento y la diligencia debida en la elección de los modelos y metodologías de investigación que consideran capaces de responder las preguntas dadas. Sin embargo, dichos Comités muchas veces determinan el empleo de otras estrategias de investigación, distintas de aquellas que los mismos investigadores que proponen el trabajo consideran las más adecuadas u oportunas. Esto ocurría con anterioridad al informe del Consejo Nacional de Investigación, y existe cierto peligro de que ocurra con más frecuencia ahora que están creadas las bases para un discurso que apunta a regular y administrar lo que se considera «científico» y lo que no.

Lo que está en juego, en este discurso, es uno de los principios clave de la libertad académica. Si los académicos ya no tienen la libertad de elegir los modelos y metodologías que consideran más eficaces para responder cuestiones críticas de la ciencia social contemporánea, entonces una gran parte de la libertad académica corre serio peligro. La supervisión por parte de los investigadores comprometidos, así como un cierto número de estudios empíricos que examinen qué proyectos de investigación son aprobados (y cuáles no) por los Comités Institucionales de Conducta Ética de campus a campus son necesarios para determinar qué aspecto de la libertad académica se encuentra en riesgo y, de ser así, hasta qué punto.

Tercera restricción: la autonomía institucional bajo amenaza. El grado en el que el informe del Consejo Nacional de Investigación influirá sobre los Comités Institucionales locales no se conoce hasta la fecha y, según parece, difícilmente pueda conocerse alguna vez. Ciertamente, las críticas al informe, provenientes de muchos rincones, no van a moderarse con el tiempo, en especial a medida que más y más investigadores individuales vean que sus posibilidades de efectuar investigaciones y obtener financiamiento externo resulten limitadas tanto por el informe como por la ley «No Child Left Behind». Es presumible que, en muchos campus, los Comités Institucionales de Conducta Ética utilicen el informe del Consejo Nacional de Investigación para sostener el tipo de decisiones que han tomado hasta ahora, es decir, para negarles la aprobación a proyectos de investigación que no se adecuan al experimentalismo, el posexperimentalismo y otros modelos convencionales.

El informe del Consejo Nacional de Investigación tiene la capacidad de politizar aun más lo que ocurre en el interior de los Comités Institucionales si los investigadores implicados no hacen nada en el sentido contrario. El discurso de los «estándares» de investigación oscurece las persuasiones ideológicas de la investigación convencional, obliterando la dimensión de la ideología como ocurre en el lenguaje de la objetividad, el desinterés, el racionalismo y el diseño experimental aleatorio (Lincoln y Cannella, 2004b; Weinstein, 2004). Este discurso enfrenta a la ciencia social liberadora con un *j'accuse* defensivo, una táctica que efectivamente disfraza las distintas estrategias defensivas perniciosas en términos de racionalidad y objetividad para avalar la perspectiva de aquellos que evocan la racionalidad o la objetividad.

A pesar de que durante mucho tiempo se creyó que los Comités Institucionales de Conducta Ética eran, estrictamente, o al menos principalmente, grupos de supervisión local, y, por lo tanto, una parte del sistema de toma de decisiones locales correspondía a las instituciones en cuanto lugares de la creación de conocimiento, el informe del Consejo Nacional de Investigación arriesga hoy la autonomía institucional tradicional al «disciplinar» (en un sentido foucaultiano) la definición de lo que constituye una investigación aceptable y, por consiguiente, quién es capaz de efectuarla. Por más que no lo crean necesario, las instituciones deberían pensar en resistir el rol que se arroga el Consejo Nacional de Investigación de dictaminar qué metodologías de investigación deben utilizar los responsables de producir conocimiento. Como mínimo, las instituciones deben protestar y hacer *lobby* contra los estrechos recursos que provee la ley «No Child Left Behind», que prohíbe el uso de financiamiento federal para la investigación que cae fuera de los criterios metodológicos más estrechos.

Siempre que esos mismos Comités resistan desde adentro la definición intelectualmente limitada de la investigación científica que

maneja el Consejo Nacional de Investigación, las instituciones tendrán cierta ventaja estratégica en la lucha por la protección de la autonomía institucional. Siempre que los mismos Comités Institucionales sean captados por esta estrategia discursiva conservadora y tramposa, las instituciones perderán terreno en la batalla por la autonomía y la autodeterminación. Es verdad, como puntualiza Neave (1996), que existe «un creciente consenso entre los partidos políticos, ansiosos de atraer a un electorado escéptico a sus lánguidas plataformas, con respecto a los privilegios injustificados de los “productores”, es decir, los profesores universitarios, que suponen la libertad académica y la autonomía institucional». Probablemente, esta descripción se adecua al intento neoconservador actual de «adiestrar a los profesores de izquierda» y controlar su presunto poder. Si las instituciones permiten que esto ocurra, toda pretensión de libertad intelectual en la esfera académica habrá resultado vencida (Verbitskaya, 1996).

Cuarta restricción: decisiones equivocadas en la ponderación de riesgos y beneficios. Bajo la legislación actual, la tarea principal de los Comités fue, desde el comienzo, la ponderación de los riesgos y beneficios de un proyecto de investigación. Cualquier riesgo para los participantes humanos de la investigación debía ser sobrepasado, o al menos contrabalanceado, por los beneficios potenciales, no sólo para los participantes, sino también para un sector supuesto de público (Amdur y Bankert, 1997; Howe y Dougherty, 1993; Oakes, 2002; Olivier, 2002; Pritchard, 2002; Wagner, 2003; Weijer, 1999). Como mencionábamos antes respecto de un caso del que tuve conocimiento: a un profesor que departía ante los miembros de un Comité para intentar que fuera aprobada una investigación que involucraba el proyecto de tesis de uno de sus estudiantes se le dijo sin vueltas que la tarea principal de los Comités era proteger a la institución *antes* que a los participantes humanos que supuestamente se encontraban en riesgo (Lincoln y Tierney, 2004). Admitir esto no les provocaba a los miembros el menor atisbo de vergüenza o timidez. Si bien ocurre naturalmente que los Comités Institucionales protegen a las instituciones (de demandas legales, de investigadores que efectúan investigaciones azarosas, irregulares o antiéticas, etcétera), y si bien es cierto también que así debe ocurrir, *esto es sólo un producto lateral* de los procesos de supervisión, y no su meta principal. Se supone que la ponderación de riesgos y beneficios está orientada a proteger a los sujetos investigados. Uno puede suponer legítimamente que el objetivo de esta legislación apunta a evitar que los sujetos sufran daños mediante el proceso de evaluación de riesgos, y no a garantizarle un día tranquilo a los administrativos de la universidad.

Las instituciones pueden utilizar diversas estrategias para enfrentar esta especie de curso fallido en la toma de decisiones de parte

de los Comités. Por ejemplo, puede ser de ayuda guiar a los miembros de esos Comités Institucionales respecto de la legislación y sus respectivos roles en los procesos de revisión efectuados por supervisores de más alto rango, que resultan ellos mismos personas bien versadas en las ramificaciones legales de las actividades de investigación. A su vez, la capacitación periódica de los miembros de dichos Comités (quizás cada vez que un grupo de miembros abandona el servicio y otro ingresa) también puede ayudar a contrarrestar la clase de consenso automático que puede llevar a algunos miembros a creer que su rol se reduce a actuar en nombre de la institución. La educación continuada, en forma de talleres cada semestre, por ejemplo, puede contribuir a mantener informados a los miembros respecto de sus propios roles. Las instituciones mismas pueden prevenir que los Comités Institucionales de Conducta Ética se deslicen de la protección de los sujetos investigados a la protección de las universidades, garantizando, por ejemplo, una cuota balanceada de membresías para los representantes de las ciencias duras, las ciencias sociales, las humanidades y las unidades de investigación médica.

Los desafíos que la investigación cualitativa plantea a las regulaciones éticas

En este momento de la historia, una concatenación de fuerzas lideradas por «las lógicas culturales conservadoras del neoliberalismo» (Denzin y Lincoln, en prensa) trata de conformar una definición de investigación científica que elimine de la discusión pública ciertos paradigmas y puntos de vista teóricos. Las restricciones que sufren los investigadores cualitativos tienen muchas formas: restricciones sobre lo que puede enseñarse y el tipo de actividades que requiere supervisión de parte de los Comités Institucionales; restricciones sobre el tipo de investigación que puede llevarse a cabo; restricciones sobre la autonomía institucional; restricciones relacionadas con la ponderación de riesgos y beneficios que efectúan los Comités Institucionales, en la medida en que la protección de los sujetos humanos es un factor subordinado a la necesidad de evitar acciones legales contra las instituciones. Estas restricciones metodológicas son interactivas y confluyen en un contexto en el cual las iniciativas federales que apuntan a regular, administrar y/o disciplinar el discurso respecto de la naturaleza de la «investigación científica», la «evidencia» y «lo que funciona» constituyen amenazas patentes a la libertad académica, al financiamiento federal de la investigación, a la investigación abierta y libre y a la integridad del investigador individual como sujeto capaz de tomar decisiones res-

pecto de las mejores prácticas de investigación para determinados problemas de investigación.

Más importante aún, estos discursos conservadores operan para acabar con las investigaciones (particularmente, pero no exclusivamente, las investigaciones cualitativas) orientadas a la acción democrática y a objetivos libertarios, emancipatorios y sociales. También tratan de silenciar las voces que han comenzado a escucharse en el último cuarto de siglo: las voces de los pobres, de los miembros de grupos subrepresentados, de los discapacitados, de los oprimidos, de los pueblos poscoloniales, entre otros. Para los aficionados a las teorías conspirativas no supone una gran dificultad conectar el surgimiento de académicos de las minorías con los términos del retroceso conservador actual. Faludi (1991) explicó cuidadosamente el retroceso experimentado por las mujeres cuando sus victorias en el mercado laboral y el terreno legal amenazaron el statu quo. Las llamadas guerras culturales, conducidas por Lynne Cheney y otros miembros de la Asociación Nacional de Académicos, representan un retroceso con respecto a los desafíos que experimentó el conocimiento eurocéntrico del canon occidental (D'Souza, 1991; Graff, 1992) y a los esfuerzos por dar a conocer literaturas y filosofías no occidentales a lo largo y a lo ancho del país, como resultado de la globalización. Actualmente, está teniendo lugar también una reacción contra los derechos que alcanzaron los individuos no-heterosexuales, como lo ilustra el esfuerzo por «proteger el matrimonio» que terminó en un intento de enmienda de la Constitución estadounidense. A la luz de las vistosas conquistas de los paradigmas alternativos a lo largo de la última década, tanto en términos de visibilidad como de estatura, una reacción contra la investigación cualitativa y otras metodologías y epistemologías alternativas no debe sorprender ni alarmar a nadie.

El desafío actual que enfrentan los investigadores cualitativos es el de bregar en pos de cambios legales y administrativos que reflejen el nuevo tejido de relaciones con el que trabaja la investigación cualitativa. Estas nuevas relaciones promueven el cooperativismo, el mutualismo, la democracia, la apertura y el comunitarismo. Son altamente incompatibles con la ética investigativa de poder asimétrico y consentimiento informado que actualmente domina. Una ciencia social participativa, orientada a la justicia social, exige una ética de investigación acorde con los paradigmas de investigación posmodernos, posfundacionalistas y poscoloniales en el contexto de la globalización.

Tal como, con la globalización, hubo un cambio en las leyes que regulan el comercio, la economía, la diplomacia y la educación, debería haber un cambio en las leyes que regulan la investigación científica. A medida que avanzamos en la dirección de un orden mundial corporativizado, homogeneizado, «macdonalizado» (Ritzer, 1996), globalizado

y poscolonial, existe cierto peligro de que, en aras de la racionalización y en nombre de la modernidad, la legislación respecto de la ética de investigación se congele en el punto en el que se encuentra actualmente. El sistema que existe a la fecha en Estados Unidos, muy apropiado para la década en la cual fue implementado, se reveló obsoleto e inútil una vez que las filosofías de cuño fenomenológico comenzaron a introducirse en los entornos de investigación y los investigadores cualitativos se dieron cuenta de que lo que tenían entre manos era mucho más que un simple cambio de rumbo hacia un nuevo instrumental metodológico (Lincoln y Guba, 1989). Las relaciones reconfiguradas entre el investigador y el sujeto investigado, su capacidad de intercambiar y compartir roles, y el mandato de ejercer la prudencia en lo relativo a los fines y las metas de la investigación social (Fine, Weis, Weseen y Wong, 2000) recrearon la investigación a imagen y semejanza de la democracia, el cuidado y la justicia social.

Claramente, el sistema actual no resulta congruente con las necesidades, los propósitos, las preocupaciones y las relaciones que se generan en el interior de las investigaciones críticas posmodernas y posestructuralistas, desde una diversidad de paradigmas, perspectivas y modelos. Pero no parece probable, aun si el Consejo Nacional de Investigación reafirma su modernismo anticuado y recalcitrante, que las formas participativas y antihegemónicas de investigación simplemente se disipen en el aire. Sus practicantes y teóricos intuyen las cualidades comunitarias de este tipo de investigaciones y, habiendo cambiado su comunidad académica de origen por las comunidades particulares a las que sirven, no van a readoptar fácilmente estándares obsoletos de ética investigativa.

El desafío axiológico para esta nueva comunidad epistemológica consistirá, entonces, en encontrar los medios adecuados no sólo para tener influencia sobre los Comités locales (para tener un ejemplo de cómo dar batalla con argumentos en esta instancia, véase Cheek, Cap. 15 de este *Manual*), sino también para imprimir un cambio de rumbo en la legislación, en la política y en el terreno administrativo. No será una tarea fácil. Por el contrario, será necesario un activismo de nuevo tipo: no en el campo, sino en los pasillos del poder. En el contexto actual, dominado por el engañoso conservadurismo metodológico neoliberal, parece casi imposible abrir este debate. De todas maneras, los investigadores cualitativos deben intentarlo, dado que, como ocurre siempre, sea en la tecnología, en las ciencias duras o en las ciencias sociales, la práctica le ha sacado mucha ventaja a las regulaciones y el debate público. Es posible que los académicos comprometidos descubran que el análisis cuidadoso de los temas, el diseño de estrategias prudentes y el pensamiento global combinado con la acción local son los mejores medios para enfrentar estos discursos esquemáticos y an-

tipoprogresistas. Los Comités Institucionales de Conducta Ética locales son un excelente punto de partida con vistas a un proceso de cambio, de orientación pedagógica y emancipatoria.

Referencias bibliográficas

- Akker, J. (2002). «Protecting academic freedom worldwide», *Academe*, 88 (3), págs. 44-45.
- Amdur, R. J. y Bankert, E. (1997). «Continuing IRB review when research activity is limited to routine follow-up evaluations», *IRB: Ethics and Human Research*, 19 (1), págs. 7-11.
- American Association of University Professors (2001). «Protecting human beings: Institutional review boards and social science research», *Academe*, 87 (3), págs. 55-67.
- Baez, B. y Slaughter, S. (2001). «Academic freedom and the federal courts in the 1990s: The legitimation of the conservative entrepreneurial state», en J. C. Smart (comp.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Nueva York, Agathon, 16, págs. 73-118.
- Bauer, P. E. (2001). «A few simple truths about your community IRB members», *IRB: Ethics and Human Research*, 23 (1), págs. 7-8.
- Benjamin, E., Kurland, J. E. y Molotsky, I. F. (1985). «On “accuracy in academia” and academic freedom», *Academe*, 71 (5), pág. 4.
- Bloch, M. (2004). «A discourse that disciplines, governs, and regulates: The National Research Council’s report on scientific research in education», *Qualitative Inquiry*, 10 (1), págs. 96-110.
- Burris, V. y Diamond, S. (1991). «Academic freedom, conspicuous benevolence and the National Association of Scholars», *Critical Sociology*, 18 (3), págs. 125-142.
- Cannella, G. S. (2004). «Regulatory power: Can a feminist poststructuralist engage in research oversight?», *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 235-245.
- Cannella, G. S. y Lincoln, Y. S. (2004a). «Dangerous discourses II: Comprehending and countering the redeployment of discourses (and resources) in the generation of liberatory inquiry», *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 165-174.
- Cannella, G. S. y Lincoln, Y. S. (2004b). «Epilogue: Claiming a critical public social science –reconceptualizing and redeploying research», *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 298-309.

- Collins, P. H. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*, Nueva York, Routledge, 2ª edición.
- Cook, T. D. y Payne, M. R. (2002). «Objecting to the objections to using random assignment in educational research», en F. Mosteller y R. Boruch (comps.), *Evidence Matters: Randomized Trials in Education Research*, Washington DC, Brookings Institution Press, págs. 150-178.
- Cowen, R. C. (1995, 20 de junio). «Scientists rally to quell anti-science political movements», *Christian Science Monitor*, pág. 13.
- Cronbach, L. J. y Suppes, P. (1969). *Research for Tomorrow's Schools: Disciplined Inquiry in Education*, Nueva York, Macmillan.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (en prensa). «Preface», en Y. S. Lincoln y N. K. Denzin (comps.), *IRBs and Qualitative Research*, Walnut Creek (California), AltaMira.
- Devine, P. E. (1996). «Academic freedom in the postmodern world», *Public Affairs Quarterly*, 10, págs. 185-201.
- Diamond, S. (febrero de 1991). «Readin', writin', and repressin'», *Z Magazine*, 4, págs. 44-48.
- D'Souza, D. (1991). *Illiberal Education: The Politics of Race and Sex on Campus*, Nueva York, Free Press.
- DuBois, J. M. (2002). «When is informed consent appropriate in educational research? Regulatory and ethical issues», *IRB: Ethics and Human Research*, 24 (1), págs. 1-8.
- Faludi, S. (1991). *Backlash: The Undeclared War against American Women*, Nueva York, Crown.
- Fine, M., Weis, L., Weseen, S. y Wong, L. (2000). «For whom? Qualitative research, representations, and social responsibilities», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 107-131.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*, Stanford (California), Stanford University Press.
- Gillespie, J. F. (agosto de 1997). «Institutional review boards and university student research learning opportunities», trabajo presentado en el 105º encuentro anual de la American Psychological Association, Chicago.
- Giroux, H. A. (1995). «Teaching in the age of "political correctness"», *Educational Forum*, 50 (2), págs. 130-139.

- Gordon, V. M., Sugarman, J. y Kass, N. (1998). «Toward a more comprehensive approach to protecting human subjects», *IRB: Ethics and Human Research*, 20 (1), págs. 1-5.
- Graff, G. (1992). *Beyond the Culture Wars: How Teaching the Conflicts Can Revitalize American Education*, Nueva York, W. W. Norton.
- Gray, B. H. (mayo de 1978). «Institutional review boards as an instrument of assessment: Research involving human subjects», trabajo presentado en la conferencia norteamericana sobre la Evaluación Social de la Ciencia, Universidad de Bielefeld, República Federal de Alemania.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). «Competing paradigms in qualitative research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, págs. 105-117.
- Hammack, F. M. (1997). «Ethical issues in teacher research», *Teachers College Record*, 99, págs. 247-265.
- Hecht, J. B. (octubre de 1995). «The institutional review board in social science research», trabajo presentado en la reunión anual de la Mid-Western Educational Research Association, Chicago.
- Howe, K. R. (2004). «A critique of experimentalism». *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 42-61.
- Howe, K. R. y Dougherty, K. C. (1993). «Ethics, institutional review boards, and the changing face of educational research», *Educational Researcher*, 22 (9), págs. 16-21.
- Lincoln, Y. S. y Cannella, G. S. (2004a). «Dangerous discourses: Methodological conservatism and governmental regimes of truth». *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 5-14.
- Lincoln, Y. S. y Cannella, G. S. (2004b). «Qualitative research, power, and the radical Right». *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 175-201.
- Lincoln, Y. S. y Denzin, N. K. (2000). «The seventh moment: Out of the past», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 1047-1065.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills (California), Sage.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1989). «Ethics: The failure of positivist science», *Review of Higher Education*, 12, págs. 221-240.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (2000). «Paradigmatic controversies, con-

- traditions, and emerging confluences», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (California), Sage, 2ª edición, págs. 163-188.
- Lincoln, Y. S. y Tierney, W. G. (2004). «Qualitative research and institutional review boards», *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 219-234.
- Mertens, D. M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*, Thousand Oaks (California), Sage.
- Messer-Davidow, E. (1993, otoño boreal). «Manufacturing the attack on liberalized higher education», *Social Text*, 36, págs. 40-80.
- Mosteller, F. y Boruch, R. (comps.) (2002). *Evidence matters: Randomized Trials in Education Research*, Washington DC, Brookings Institution Press.
- National Research Council (NRC) [Consejo Nacional de Investigación] (2002). *Scientific Research in Education. Committee on Scientific Principles for Education Research* (comp. por R. J. Shavelson y L. Towne), Centro para la Educación, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Washington, National Academy Press.
- Neave, G. (1996). «Academic freedom and university autonomy: An abiding concern», *Higher Education Policy*, 9, págs. 263-266.
- Oakes, J. M. (2002). «Risks and wrongs in social science research: An evaluator's guide to the IRB», *Evaluation Review*, 26, págs. 443-479.
- Olivier, S. (2002). «Ethics review of research projects involving human subjects», *Quest*, 54, págs. 196-204.
- Parenti, M. (1995). «The myth of the liberal campus», *Humanist*, 55 (5), págs. 20-24.
- Popkewitz, T. S. (2004). «Is the National Research Council committee's report on scientific research in education scientific? On trusting the manifesto», *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 62-78.
- Pressley, M., Duke, N. K. y Boling, E. C. (2004). «The educational science and scientifically based instruction we need: Lessons from reading research and policymaking», *Harvard Educational Review*, 74, págs. 30-61.
- Pritchard, I. A. (2002). «Travelers and trolls: Practitioner research and institutional review boards», *Educational Researcher*, 31 (3), págs. 3-13.

- Reinharz, S. (1992). *Feminist Methods in Social Research*, Nueva York, Oxford University Press.
- Ritzer, G. (1996). *The McDonaldization of Society*, Thousand Oaks (California), Pine Forge, edición revisada.
- Sandoval, C. (2000). *Methodology of the Oppressed*, Mineápolis, University of Minnesota Press.
- Schaffner, K. E. (1997). «Ethical considerations in human investigation involving paradigm shifts: Organ transplantation in the 1990s», *IRB: Ethics and Human Research*, 19 (6), págs. 5-11.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, Dunedin (Nueva Zelanda), University of Otago Press.
- Stanfield, J. H., II y Dennis, R. M. (comps.) (1993). *Race and Ethnicity in Research Methods*. Newbury Park (California), Sage.
- Teller, E. (1988). «Freedom of speech and advocacy in academia: The debate on “Star Wars”», en L. Csorba III (comp.), *Academic License: The War on Academic Freedom*, Evanston (Illinois), UCA, págs. 123-129.
- Trow, M. (septiembre-octubre de 1985). «The threat from within: Academic freedom and negative evidence», *Change*, 17 (8-9), págs. 61-64.
- Verbitskaya, L. A. (1996). «Academic freedom and university autonomy: A variety of concepts», *Higher Education Policy*, 9, págs. 289-294.
- Wagner, R. M. (2003). «Ethical review of research involving human subjects: When and why is IRB review necessary?», *Muscle & Nerve*, 28, págs. 27-39.
- Weijer, C. (1999). «Thinking clearly about research risk: Implications of the work of Benjamin Freedman», *IRB: Ethics and Human Research*, 21 (6), págs. 1-5.
- Weinstein, M. (2004). «Randomized design and the myth of certain knowledge: Guinea pig narratives and cultural critique», *Qualitative Inquiry*, 10, págs. 246-260.
- Wolf, L. W, Croughan, M. y Lo, B. (2002). «The challenges of IRB review and human subjects protections in practice-based research», *Medical Care*, 40, págs. 521-529.

Referencias bibliográficas adicionales

- Hammerschmidt, D. E. (1997). «“There is no substantive due process right to conduct human-subjects research”: The saga of the Minnesota gamma hydroxybutyrate study», *IRB: Ethics and Human Research*, 19 (3-4), págs. 13-15.
- Huer, J. (1991). *Tenure for Socrates: A Study in the Betrayal of the American Professor*, Nueva York, Bergin & Garvey.
- Pinsker, S. (1998, 20 de agosto). «Politicized academia?», *Christian Science Monitor*, pág. 11.
- Rabban, D. M. (2001). «Academic freedom, individual or institutional?», *Academe*, 87 (6), págs. 16-20.
- Rajagopal, B. (2003). «Academic freedom as a human right: An internationalist perspective», *Academe*, 89 (3), págs. 25-28.
- Reilly, P. K. (2001). «Been there; done that (we’ve been there; they’ve done that)», *IRB: Ethics and Human Research*, 23 (1), págs. 8-9.
- Russell, C. (1993). *Academic Freedom*, Londres, Routledge.
- University of Illinois at Chicago Research Ethics Study Group [Grupo de Estudio de la Ética de la Investigación de la Universidad de Illinois de Chicago]. (2002). «“Doing it right—together”: Study groups and research agendas», *IRB: Ethics and Human Research*, 24 (1), págs. 9-10.

Los compiladores del *Manual*

Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln

Norman K. Denzin es profesor de comunicaciones, académico del College of Communications e investigador de comunicación, sociología y humanidades en la Universidad de Illinois, Urbana–Champaign. Es autor de numerosos libros, entre ellos *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*; *The Cinematic Society: The Voyeur's Gaze*; *Images of Postmodern Society*; *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*; *Interpretive Interactionism*; *Hollywood Shot by Shot*; *The Recovering Alcoholic*; y *The Alcoholic Self*, que obtuvo el premio Charles Cooley Award de la Society for the Study of Symbolic Interaction [Sociedad para el Estudio de la Interacción Simbólica] en 1988. En 1997, la Society for the Study of Symbolic Interaction le otorgó el premio George Herbert Award. Es el editor de *Sociological Quarterly*, coedita *Qualitative Inquiry*, y edita la serie de libros *Cultural Studies: A Research Annual and Studies in Symbolic Interaction*.

Yvonna S. Lincoln ocupa la cátedra Ruth Harrington de liderazgo educativo y es profesora de educación superior en la Texas A&M University. Además de este *Manual*, es coeditora de la primera y la segunda edición del *Handbook of Qualitative Research*, la revista *Qualitative Inquiry* (con Norman K. Denzin), y la sección de Enseñanza y Aprendizaje de *American Educational Research Journal* (con Bruce Thompson y Stephanie Knight). Es coautora, con Egon Guba, de *Na-*

turalistic Inquiry, *Effective Evaluation*, y *Fourth Generation Evaluation*, editora de *Organizational Theory and Inquiry*, y cocompiladora de varios libros con William G. Tierney y Norman Denzin. Ha sido galardonada con numerosos premios de investigación y ha publicado artículos, capítulos de libros y ponencias sobre la educación superior, las bibliotecas universitarias de investigación y la investigación de paradigmas alternativos.

Los autores del Volumen I

Russell Bishop es profesor y vicedecano del área de educación māorí de la School of Education de la Universidad de Waikato, Hamilton, Nueva Zelanda. Se ha desempeñado como docente en escuelas secundarias de Nueva Zelanda y las islas Cook. Antes de asumir sus cargos actuales, fue profesor de educación māorí en la Universidad de Otago y director interino del programa de Formación Docente de la Universidad de Otago. Sus tareas de investigación se centran en la narración de relatos en colaboración en contextos māoríes, sobre lo cual ha escrito un libro, *Collaborative Research Stories: Whakawhanaungatanga*, y ha publicado numerosos trabajos en medios internacionales. Otras áreas de investigación a las que se ha dedicado son la implementación del Tratado de Waitangi en instituciones terciarias, la educación intercultural y el uso de relatos en colaboración como pedagogía. Sobre este último tema ha escrito un libro, *Culture Counts: Changing Power Relationships in Classrooms* (en coautoría con Ted Glynn, 1999), donde demuestra cómo se pueden aplicar en contextos educativos institucionales las experiencias desarrolladas en ámbitos kaupapa māoríes. En la actualidad es director de un proyecto de investigación y desarrollo profesional financiado por el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda cuyo objetivo es mejorar el desempeño académico de los estudiantes māoríes en las aulas tradicionales.

Clifford G. Christians es profesor investigador de comunicación en la Universidad de Illinois, Urbana-Champaign. Se ha desempeñado como académico visitante de ética filosófica en la Universidad de Princeton y de ética social en la Universidad de Chicago, además de ser PEW Fellow de ética en la Universidad de Oxford. Estuvo a cargo de la tercera edición de *Responsibility in Mass Communication*, de Rivers y Schramm; es coautor de *Jacques Ellul: Interpretive Essays* con Jay Van Hook, y ha escrito *Teaching Ethics in Journalism Education* con Catherine Covert. También es coautor, con John Ferre y Mark Fackler, de *Good News: Social Ethics and the Press* (1993). Su obra *Media Ethics: Cases and Moral Reasoning*, escrita con Kim Rotzoll, Mark Fackler y Kathy McKee va ya por su séptima edición (2005). *Communication Ethics and Universal Values*, en coautoría con Michael Traber, fue publicado en 1997, y su libro con Sharon Bracci, *Moral Engagement in Public Life: Theorists for Contemporary Ethics* apareció en 2002. Ha impartido cursos y dado conferencias académicas sobre ética en Noruega, Rusia, Finlandia, Francia, Bélgica, Italia, los Países Bajos, Inglaterra, Suiza, Singapur, Corea, Escocia, Filipinas, Eslovenia, Canadá, Brasil, México, Puerto Rico, España, Suecia, Hong Kong y Taiwán.

Michelle Fine es profesora de psicología, estudios de la mujer y educación urbana en el Centro de Graduados de la City University de Nueva York. La autora, comprometida con la investigación-acción participativa en escuelas, cárceles y comunidades, centra su trabajo en cuestiones teóricas vinculadas con la injusticia social: qué piensa la gente acerca de la distribución injusta de recursos y prácticas sociales, cuándo resiste, y cómo se legitiman tales inequidades. Dado su interés por la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos así como por los diseños de acción participativa, su obra abarca temas de epistemología, metodología y cambio social. Entre sus publicaciones recientes se encuentran *Echoes: Youth Documenting and Performing the Legacy of Brown v. Board of Education* (Fine, Roberts, Torre y Bloom, Burns, Chajet, y Guishard y Payne, 2004); *Working Method: Social Injustice and Social Research* (Weis y Fine, 2004); *Off White: Essays on Race, Power and Resistance* (Fine, Weis, Powell, Pruitt y Burns, 2004); *Silenced Voices and Extraordinary Conversations* (Weis y Fine, 2003); *Construction Sites: Excavating Race, Class and Gender with Urban Youth* (Fine y Weis, 2001); *Speedbumps: A Student Friendly Guide to Qualitative Research* (compilado con Lois Weis, 2000); y *Changing Minds: A Participatory Action Research Analysis of College in Prison* (2001, con María Elena Torre, Kathy Budin, Iris Bowen, Judith Clark, Donna Hylton, Migdalia Martinez, "Missy," Rosemarie A. Roberts, Pamela Smart y Deborah Upegui). Ha aportado su testimonio experto en diversos casos de discriminación de raza, género y clase.

Davydd J. Greenwood ocupa la cátedra Goldwin Smith de antropología y es director del Institute for European Studies en la Cornell University, cuyo cuerpo docente integra desde 1970. Es miembro de la Real Academia Española de Ciencias Morales y Políticas. Ocupó la cátedra John S. Knight y dirigió el Centro Mario Einaudi durante 10 años, además de ser presidente de la Association of International Education Administrators [Asociación de Administradores de Educación Internacional]. También se desempeñó como evaluador de programas para numerosas universidades y para el National Foreign Language Center [Centro Nacional de Lenguas Extranjeras]. Su trabajo se centra en la investigación-acción, la economía política, los conflictos étnicos, la comunidad y el desarrollo regional, el País Vasco, la región de La Mancha en España y la región de Finger Lakes en el norte del estado de Nueva York, donde durante tres años llevó adelante un proyecto de investigación-acción y desarrollo comunitario con comunidades del corredor del Canal Eerie. Es autor de siete libros y numerosos artículos, entre los cuales se encuentran *Unrewarding Wealth: The Commercialization and Collapse of Agriculture in a Spanish Basque Town*; *Nature, Culture, and Human History*; *The Taming of Evolution: The Persistence of Non-evolutionary Views in the Study of Humans*; *Las culturas de Fagor*; *Industrial Democracy as Process: Participatory Action Research in the Fagor Cooperative Group of Mondragón*; una monografía escrita en colaboración con alumnos, *Teaching Participatory Action Research in the University in Studies in Continuing Education*; e *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change* (con Morten Levin). Es el compilador de dos libros, *Democracy and Difference: A Comparative Study of the Impact of Legal-Administrative Structures on Identity in the United States and Spain* y *Action Research and Rhetoric: The Scandinavian Action Research Development Program*.

Morten Levin es profesor en el Department of Industrial Economics and Technology Management [Departamento de Economía Industrial y Gestión Tecnológica] de la Universidad de Ciencia y Tecnología de Trondheim, Noruega. Es licenciado en ingeniería y sociología. A lo largo de su vida profesional se ha dedicado a la investigación acción sobre los procesos y estructuras del cambio social en las relaciones entre la tecnología y la organización. Ha llevado a cabo trabajos de investigación-acción en contextos laborales, comunidades locales y en la enseñanza universitaria, donde ha desarrollado y dirigido diversos programas de doctorado en investigación-acción. Es autor de numerosos libros y artículos, como *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*, y es miembro de los comités editoriales de *Systems Practice and Action Research*, *Action Research International*,

Action Research, The Handbook of Qualitative Inquiry, y The Handbook of Action Research.

Linda Tuhiwai Smith es profesora de educación en la Universidad de Auckland, Nueva Zelanda. Es codirectora de Nga Pae o te Maramatanga The National Institute for Research Excellence in Māori Development and Advancement [Instituto Nacional de Excelencia Investigativa en el Desarrollo y Progreso Māorí], un centro de excelencia investigativa con sede en la Universidad de Auckland. La doctora Smith es una destacada educadora māorí e indígena y una prestigiosa oradora y analista. Posee una obra que ha recibido reconocimiento internacional gracias a su libro *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Ha publicado trabajos de investigación sobre la historia de las escuelas māoríes, las mujeres māoríes y la educación, y otros temas de justicia social.

Lois Weis es profesora de sociología de la educación en la Universidad de Buffalo, del estado de Nueva York. Es autora y coautora de numerosos libros y artículos acerca de la clase social, la raza, el género y la escolarización en Estados Unidos. Entre sus libros más recientes se cuentan *Class Reunion: The Remaking of the American White Working Class* (2004), *Working Method* (con Michelle Fine, 2004), y *Silenced Voices and Extraordinary Conversations: Re-Imagining Schools* (con Michelle Fine, 2003). Es miembro de numerosos comités editoriales y es editora de la colección Power, Social Identity, and Education para la editorial Suny Press.

